Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570706
Centre d'intérêt: 310

Université Laval (Québec, Québec) Groupe de recherche en administration scolaire.

Satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles, leurs projets de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école québécoise : rapport final / Groupe de recherche en administration scolaire (G.R.A.S.), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval; responsables, Claude Deblois, Jean Moisset ; collab., Charles Lusthaus, François Dupuis ; assistants, Kabule Wetu Weva, Monique Morin. -- [Québec] : La Faculté, 1985.
ii, 136 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 100-101.

Descripteur(s): *Directeur d'école *Opinion de l'administrateur *Rôle de l'administrateur *Tâche de l'administrateur *Objectifs d'éducation *Projet éducatif *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Satisfaction de l'administrateur

La recherche vise: 1. à évaluer le degré de satisfaction au travail des directeurs d'école du Québec; 2. à examiner s'il existe une relation significative entre le degré de satisfaction des directeurs et leurs perceptions de l'atteinte des objectifs de l'institution scolaire; 3. à voir s'il existe un lien significatif entre le degré de satisfaction au travail des directeurs d'école et leur projet de carrière; 4. à voir s'il existe des différences significatives entre les directeurs anglophones et francophones, du réseau public et privé.

L'enquête a été réalisée à l'aide d'un questionnaire comportant 114 questions regroupées en cinq volets: 1. caractéristiques personnelles; 2. satisfaction au travail; 3. perception de l'atteinte des objectifs de l'école; 4. cheminement de carrière; 5. satisfaction globale au travail. La population visée incluait l'ensemble des directeurs d'école du Québec: 2887 questionnaires furent envoyés par la poste, en octobre et novembre 1982; 2033 ont été retournés, soit quelque 70,41%. Le questionnaire est reproduit en annexe.

De façon générale, les directeurs se disent satisfaits au travail dans une moyenne de 80%. Mais le niveau de satisfaction générale tombe à 64% dans le secteur anglophone, alors que dans le secteur privé la satisfaction atteint 90%. Plus les directeurs sont satisfaits dans leur travail, plus ils ont tendance à avoir une perception positive de l'atteinte des objectifs de l'école. Enfin, les directeurs des écoles québécoises sont disposés à rester en poste. Néanmoins, la satisfaction qu'un directeur tire de son travail ou des conditions dans lesquelles il exerce son travail ne semble pas influer de façon significative sur sa décision de rester en poste. D'autres facteurs interviennent dans cette décision.

Type de document: R
Financement: Bénéficiaire - Université Laval
Organisme(s) source(s) - Fonds FCAC

CIMQ 8570706

UNIVERSITÉ LAVAL

Groupe de Recherche en Administration Scolaire
(G.R.A.S.)

Satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles, leurs projets de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école québécoise.

Recherche réalisée sous la direction
de: Claude Deblois et Jean Moisset
de l'Université Laval

En collaboration avec:
François Dupuis (Laval)
Charles Lusthaus (McGill)

Rapport final
Avril 1985

EDUQ 8570706

GROUPE DE RECHERCHE
EN ADMINISTRATION SCOLAIRE (G.R.A.S.)

Département d'Administration et politique scolaires

Satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles, leurs projets de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école québécoise

RAPPORT FINAL

Claude Deblois, Ph. D.: responsable
Jean Moisset, Ph. D.: co-responsable
Charles Lusthaus, Ph. D.: collaborateur
François Dupuis, Ph. D.: collaborateur
Kabule Wetu Weva, assistant
Monique Morin, assistante

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE LAVAL

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS iii

PREMIERE PARTIE: PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS

Contexte Québécois. 1
Objet de l'étude. 6
Eléments de cadre de référence. 8
a) La satisfaction au travail et le projet de carrière 9
b) La satisfaction au travail et l'atteinte des objectifs de l'école 10
c) Modèle théorique de Herzberg. 10
1. Facteurs de satisfaction et facteurs de non-satisfaction 11
2. Quelques critiques de la théorie de Herzberg . . 13
3. Théorie de Herzberg et la satisfaction des directeurs d'écoles 14
Présentation du cadre théorique 16
Définition des termes 19
Hypothèses de recherche 20

DEUXIEME PARTIE: METHODOLOGIE

Instrument de mesure. 22
Validation du questionnaire 25
Administration du questionnaire 26
Population étudiée. 27
Analyses et techniques statistiques 30

TROISIEME PARTIE: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

A. Eléments socio-démographiques 34
1. Caractéristiques personnelles des répondants. . . . 34
Sexe, âge, état civil 34
Expérience professionnelle. 38
Niveau de scolarité 39
2. Fiche signalétique de l'école 41
Nombre d'élèves 41
Niveaux d'enseignement. 41
Langue et confessionnalité. 43
Milieu géographique 44

B. Présentation descriptive des résultats relatifs à certaines questions. 45
Niveau de satisfaction générale 45
Composante de la satisfaction au travail. 46
Projet de carrière. 50
Perception de l'atteinte des objectifs de l'école . . . 53
Projet éducatif 55
Réforme scolaire. 57
Conclusion. 59

QUATRIEME PARTIE: VERIFICATION DES HYPOTHESES, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 61

Hypothèse 1 61
Hypothèse 2a. 67
Hypothèse 2b/2c 71
Hypothèse 3 74
Hypothèse 3b/3c 76
Hypothèse 3d. 80
Conclusion. 82

CINQUIEME PARTIE: CONCLUSIONS GENERALES ET IMPLICATIONS 83

Rappel de la problématique et des objectifs de l'étude. . . 83
Les directeurs et directrices sont satisfait(e)s dans leur travail 86
Les directeurs/trices satisfait(e)s ont une perception positive de l'atteinte des objectifs de leurs écoles. 93
Les directeurs/trices des écoles québécoises sont disposé(e)s à rester en poste 95
Réalisations dans le cadre de cette recherche 97

BIBLIOGRAPHIE. 100

APPENDICE A. 102

APPENDICE B. 116

APPENDICE C. 121

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été réalisée grâce aux subventions gouvernementales du F.C.A.R. et du C.R.S.H. Nous les en remercions très sincèrement.

Nous voulons également remercier la Fédération Québécoise des directeurs d'école non seulement pour leur aide financière mais surtout pour leur encouragement et leurs conseils qui se sont révélés fort précieux.

Enfin, nous remercions tous les étudiants et étudiantes qui, à une étape ou l'autre du déroulement de la recherche, ont prêté leur aide avec un enthousiasme indéfectible. Nous voulons remercier particulièrement Lisette Doyon, Kabulé W. Weva, Monique Morin et Germaine Bucyedusenge.

PARTIE I

PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS

La présente recherche porte sur les facteurs de la satisfaction au travail des directeurs et directrices d'école et l'impact de cette satisfaction sur leur perception quant à l'atteinte des objectifs des institutions scolaires et sur les projets de carrière de ces mêmes directeurs et directrices.

CONTEXTE QUEBECOIS

Etre à la tête d'une école comme directeur a toujours été un défi au Québec, compte tenu de cette position au carrefour d'attentes multiples et souvent contradictoires. Il n'y a pas longtemps, dans le cadre de la semaine Pédagogique Nationale, Monsieur Guy Brouillet (1980), brossait un portrait plutôt sombre du directeur d'école au Québec. Il déclarait:

> "Ai-je tort de penser que l'homme le plus malheureux du système scolaire c'est le directeur d'école? Coincé par une convention collective qui s'est négociée par-dessus sa tête, placé au carrefour des revendications des parents, des exigences du Ministère et des commissaires, des doléances des professeurs et des élèves, il donne le meilleur de lui-même à ses fonctions d'intendance et devient vite fatigué, défensif et inquiet du moindre faux pas".

Même si cette vision semble pessimiste, elle n'illustre pas moins la position difficile qu'est devenue celle du directeur d'école au cours

des dernières années. Les récents développements semblent confirmer de plus en plus cette situation. Dans son récent projet de restructuration scolaire en cours, le ministre de l'Education (1982, p. 13) insiste sur le fait que le directeur d'école doit être "un gestionnaire polyvalent, capable d'assumer un véritable leadership dans les grandes responsabilités de l'animation, de l'organisation et de l'évolution". En outre, les discussions autour d'une possible restructuration ou même abolition des commissions scolaires, par exemple, sont à même de créer une certaine anxiété chez les intervenants locaux de l'administration scolaire. Advenant de tels changements, le rôle du directeur d'école pourrait s'en trouver considérablement modifié, comme le fait observer Ouellet (1981, p. 10):

> "Celui qui a suivi de près l'évolution du rôle dévolu au directeur d'école depuis quelques années admettra volontiers que ce rôle s'est de plus en plus précisé au fur et à mesure qu'il prenait de nouvelles significations: administrateur et gestionnaire certes, mais on définit de plus en plus le directeur d'école comme un animateur, une personne ressource, un représentant du milieu, un porte-parole des membres de la communauté".

Par ailleurs, les récentes coupures budgétaires ne sont pas sans avoir un impact sérieux sur le fonctionnement du système scolaire. Ainsi, de manière directe, les directeurs sont appelés à <u>faire plus</u> avec <u>moins de ressources</u>, ce qui, dans la conjoncture actuelle, constitue un élément supplémentaire de tension à une tâche déjà lourde. D'autre part, lorsqu'une baisse de clientèle s'ajoute à ces coupures budgétaires, il en découle de nombreuses fermetures d'écoles (Le Devoir, 10 décembre 1980, La Presse, 11 mai 1981), fermetures qui ont pour conséquence la création d'un climat d'incertitude pour les directeurs d'école qui risquent de se voir mettre en disponibilité. Il peut même résulter

de cette situation un surcroît de charge pour ceux qui se voient appeler à assumer la direction de deux établissements au sein d'une même école institutionnelle; et que dire de la dislocation d'équipes pédagogiques souvent constituées depuis longtemps suite à la mise en disponibilité d'enseignants et d'enseignantes.

Les politiques récentes du gouvernement en matière d'éducation, comme par exemple la loi 71 et "l'énoncé de politiques et plan d'action", loin d'alléger les responsabilités du directeur, ajoutent à ses tâches déjà complexes et rendent sa position encore plus vulnérable. En effet, si ces politiques apportent des précisions sur les fonctions et les pouvoirs qui incombent au directeur, elles lui demandent aussi de partager son autorité avec des instances nouvelles au sein de l'école. Comme le faisait remarquer Monsieur Archille Corbo (1980, p. 14):

> "Jusqu'à maintenant, le directeur d'école recevait ses mandats d'une seule autorité, c'est-à-dire de la Commission scolaire via la direction générale. Avec la loi 71, le principal recevra, en plus, des mandats de la part de son conseil d'orientation. Bien sûr, il en fait partie, mais il est minoritaire... Comment réussira-t-il à concilier ses propres convictions, les décisions de son conseil d'orientation et les directives de son directeur hiérarchique?"

Que dire aussi des énormes responsabilités qui lui reviennent d'élaborer un projet éducatif et de l'appliquer dans un contexte scolaire relativement instable, responsabilités accrues pour lesquelles il n'a été que peu ou pas du tout préparé. N'y a-t-il pas là une situation qui exige du directeur une adaptation rapide et difficile? Il est permis de croire que le contexte dans lequel le directeur d'école doit travailler peut être source de frustration et de défis considérables. Cela semble ressortir aussi de certains avis exprimés par nombre de

directeurs généraux des commissions scolaires dans le cadre d'une recherche précédemment menée dans la région 03 (Deblois, Moisset, 1980).

En dépit de cette généralisation, nous ne pouvons pas oublier que les directeurs d'école au Québec ne constituent pas un groupe homogène. Leur hétérogénéité s'explique par un système éducatif comportant plusieurs réseaux institutionnels et niveaux d'enseignement: écoles francophones ou écoles anglophones, écoles publiques ou écoles privées, écoles primaires ou écoles secondaires, enseignement de type général ou professionnel. Considérant cette hétérogénéité, on peut postuler que les problèmes découlant du contexte scolaire québécois et des lois ou projets de loi marquant son évolution, sont vécus différemment par les directeurs (Loi 101, loi 11, projet de loi 40 devenu loi no. 3).

Par exemple, pour l'année scolaire 82/83, les directeurs d'écoles publiques anglophones ont constaté une diminution des inscriptions dans leurs écoles parce que, d'une part, les nouveaux immigrants s'intègrent automatiquement au milieu francophone à cause de la loi 101 (Le Devoir, 29 octobre 1982). Mais aussi, d'autre part, d'importants hommes d'affaires, membres de professions libérales, directeurs généraux, professeurs d'université (de la communauté anglophone) se désintéressent des établissements scolaires anglophones du Québec et envoient souvent leurs enfants dans des écoles privées de l'Ontario (Caldwell et Waddell, 1982, p. 269). Il y a lieu de croire qu'une telle situation pourrait causer une diminution des postes de direction d'école.

Ce phénomène risque d'influencer un climat d'incertitude chez les directeurs anglophones. Il en est de même pour les institutions scolaires privées, qui, jusque vers les années 60, jouissaient d'une grande stabilité. Suite au bill 56 (1968), au moratoire de février 1977 et la

loi 11 (1981), le secteur de l'enseignement privé s'est vu obligé de geler sa clientèle; en même temps, son mode de financement qui avait été stabilisé depuis 1968, s'est vu modifié. Pour y faire face, par exemple, les institutions privées se voient dans l'obligation de hausser les frais de scolarité tant au primaire et au secondaire, qu'au collégial, ce qui est susceptible de rendre l'enseignement privé moins accessible à la population. Il ne s'agit pas ici de discuter du bien ou du mal fondé de ces mesures et de cette évolution mais, face aux incertitudes ainsi créées, on peut se demander si les directeurs d'école du secteur privé sont en mesure de remplir leurs fonctions avec enthousiasme.

Il ressort assez clairement des études sur la satisfaction au travail qu'il existe "un lien assez étroit" et même une "interaction" entre la satisfaction au travail d'une part, et la performance au travail d'autre part (Friesen, 1981). Nous sommes donc en droit de nous demander si la satisfaction au travail des directeurs ne serait pas liée aux réussites de certaines innovations, tel le projet éducatif et vice versa, que ces réussites engendrent une certaine satisfaction au travail. Il semble fort raisonnable de penser que les facteurs liés au travail (donc la satisfaction) des directeurs d'école puissent avoir des répercussions sur la vie de l'école et l'atteinte de ses objectifs. A notre connaissance, peu de recherches ont été menées dans ce domaine. On peut citer toutefois l'étude de Price (1972) et plus récemment la recherche de Knoop (1981) qui ont démontré qu'il existait des liens entre la satisfaction des enseignants et l'atteinte des objectifs de l'école telle que perçue par ces derniers.

Par ailleurs, il ne fait aucun doute que tous les projets de réaménagement dont on parle aujourd'hui et dont nous avons fait mention

ci-dessus pourraient amener un certain nombre de directeurs d'école à repenser leur projet de carrière. Selon une étude de Colin Morse (1974), les directeurs, sans nécessairement aspirer à des postes de haute direction, sont davantage soucieux de leur besoin d'autonomie et du sentiment d'autoréalisation dans leur travail. Or, l'évolution constante et les bouleversements évoqués plus haut sont susceptibles d'apporter des changements profonds au rôle du directeur d'école, à ses tâches, à ses relations avec ses supérieurs, ses collègues et les enseignant(e)s, changements qui finalement échappent à son contrôle et auxquels il doit s'adapter. Les directeurs auront des choix difficiles à faire, face à leur carrière: ils devront vraisemblablement s'adapter ou quitter le poste. Un réseau complexe de facteurs peuvent alors influencer leurs décisions relatives à leurs projets de carrière.

La littérature abonde d'études qui ont montré l'importance de la satisfaction au travail et son influence sur le rendement du travailleur. Mais peu de recherches dans ce domaine ont spécifiquement porté sur les administrateurs scolaires. Ceci est encore plus vrai au Québec. Or, dans le contexte du système scolaire, marqué ici par des changements assez significatifs, il nous est apparu non seulement pertinent mais urgent d'examiner la satisfaction au travail des directeurs d'école du Québec, piliers de l'école d'aujourd'hui et artisans de la mise en oeuvre du "projet" de l'école de demain.

Objet de l'étude

La présente recherche porte donc sur le niveau de satisfaction au travail des directeurs/trices d'école et l'impact de cette satisfaction sur leurs perceptions de l'atteinte des objectifs de l'école et sur leur projet de carrière. Cette recherche vise en particulier à:

1- évaluer le degré de (in) satisfaction au travail des directeurs d'école du Québec;

2- examiner s'il existe une relation significative entre le degré de satisfaction des directeurs et leurs perceptions quant à l'atteinte des objectifs de l'institution scolaire (projet éducatif);

3- voir s'il existe un lien significatif entre le degré de satisfaction au travail des directeurs d'école et leur projet de carrière;

4- voir s'il existe des différences significatives quant à la satisfaction des populations en fonction de groupes institutionnels et culturels spécifiques (directeurs anglophones, francophones, publiques et privés);

5- voir de manière incidente si la théorie des deux facteurs de Herzberg se vérifie dans le contexte culturel québécois puisque selon Nias (1981) cette théorie n'est que partiellement vérifiée à cause de la quasi absence d'application dans les milieux autres qu'anglo-saxons.

Correspondant aux principaux objectifs énoncés ci-dessus, un certain nombre d'hypothèses pourraient être d'ores et déjà formulées: mais pour leur meilleure compréhension, il paraît opportun de passer d'abord brièvement en revue certains écrits de base, découlant de recherches théoriques ou empiriques relativement à la satisfaction au travail.

ELEMENTS DU CADRE DE REFERENCE

La notion de satisfaction au travail a fait l'objet de nombreuses recherches et théories. Cet intérêt réside d'abord dans le fait que l'on croit généralement que la satisfaction au travail est un facteur important pour la motivation des travailleurs et leur rendement (Porter, 1974, p. 53) et que l'étude de la satisfaction globale au travail, permet d'évaluer les sentiments d'un travailleur à l'égard de différents aspects de son emploi (tels que le travail lui-même, le salaire, les conditions du travail, les relations interpersonnelles avec les supérieurs, collègues et subordonnés, etc.). En ce qui concerne le domaine de l'administration scolaire, en plus des raisons ci-haut mentionnées, l'étude de la satisfaction au travail des administrateurs scolaires est en quelque sorte une évaluation de rendement et de la performance de l'organisation scolaire. Ainsi l'étude de satisfaction au travail des directeurs nous permet d'obtenir directement des informations concernant leurs sentiments à l'égard de la fonction qu'ils détiennent et des conditions particulières dans lesquelles ils travaillent (Friesen, Holdaway et Rice, 1981, p. 1).

Maintenant que certaines raisons justifiant la pertinence des études portant sur la satisfaction au travail ont été évoquées, qu'il suffise de faire un relevé de certaines de ces études et de voir dans quelle mesure la relation entre la satisfaction au travail des directeurs d'école et d'autres variables professionnelles telles que leurs projets de carrière et leur perception de l'atteinte des objectifs de l'école se confirme.

a) La satisfaction au travail et le projet de carrière

D'après certaines études effectuées aux Etats-Unis, il ressort que plusieurs directeurs d'école quittent ou ont l'intention de quitter leur poste ou encore prennent une préretraite au moment où ils sont à l'âge où ils pourraient le plus s'affirmer dans leur carrière. Dans une recherche faite auprès de 4 766 directeurs d'écoles secondaires, Thompson et DeLéonibus (1979) ont remarqué que 10% de l'échantillon étudié avait l'intention de quitter leur emploi. Les conditions de travail étaient les facteurs de départ les plus souvent mentionnés par ces directeurs d'école. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études précédentes sur la satisfaction au travail et les projets de carrière des directeurs d'école. Ainsi dans son étude sur 282 directeurs d'écoles secondaires en Californie, McConnell (1971) affirmait que les conflits administratifs avec les commissions scolaires semblaient être une des causes principales de changements de position et de démission des directeurs/trices étudiés. Par ailleurs Hersey (1975) et Vetter (1976) ont estimé que le taux de démission des directeurs/trices d'école augmentait en même temps que leur niveau d'insatisfaction au travail. Ces auteurs et plusieurs autres (Peskin, 1973, et Kellams, 1975) attribuaient ce phénomène aux pressions et demandes excessives du public face à la fonction actuelle de l'école dans la société. De manière générale, il se dégage de ces études que l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire dépend, du moins en partie, du contexte dans lequel cette fonction se déroule.

b) La satisfaction au travail et l'atteinte des objectifs

La relation entre la satisfaction au travail et l'atteinte des objectifs de l'institution n'est pas évidente à première vue et demande quelques explications. Les objectifs de l'organisation représentent les buts communs qui sont à la base des activités de l'institution, alors que la satisfaction au travail correspond à l'atteinte des objectifs personnels qui dépendent des besoins et des désirs de l'individu. Ainsi, étant donné que la satisfaction au travail est liée, d'une certaine manière, à la réalisation des besoins et des désirs individuels (Vroom, 1964, p. 264), il y a lieu de s'attendre à une relation positive entre la satisfaction au travail et la perception de l'atteinte des objectifs (Knoops, 1981). D'après Knoops, certains facteurs de satisfaction en particulier ceux reliés au travail lui-même sont en relation positive avec la perception de l'atteinte des objectifs scolaires. Il y a donc lieu de croire qu'il existe une relation entre les facteurs de satisfaction et les perceptions des directeurs et directrices d'école quant à l'atteinte des objectifs de l'école.

c) Modèle théorique de Herzberg

Si les études sur la satisfaction au travail sont nombreuses, on ne peut pas en dire autant des modèles théoriques auxquels elles ont donné lieu. En fait, dans ce domaine, Herzberg a certes fourni l'une des formulations théoriques la plus intéressantes. Celle-ci s'est trouvée vérifiée, par la suite, dans de nombreuses recherches empiriques. La théorie de Herzberg (1959) met en lumière un modèle du "système de besoins à deux dimensions" autrement appelé la théorie des "deux facteurs".

La théorie de Herzberg regroupe les différents aspects du travail en deux catégories principales: les facteurs intrinsèques (ou de motivation) et les facteurs extrinsèques (ou d'hygiène). Selon Herzberg, les circonstances qui génèrent la satisfaction dans le travail sont de nature différente de celles qui procurent l'insatisfaction ou non satisfaction. Le premier groupe de facteurs (facteurs de motivation) est d'ordre intrinsèque - facteurs de satisfaction - alors que le second porte sur les facteurs (d'hygiène) d'ordre extrinsèque - facteurs d'insatisfaction ou de non satisfaction.

1. Les facteurs de satisfaction et les facteurs de non-satisfaction

Les facteurs intrinsèques, d'après Herzberg, sont directement rattachés au travail lui-même et ils influencent non seulement la perception que se fait la personne d'elle-même, mais aussi la qualité de son travail et contribuent à la stabilité des effectifs de l'organisation. En général, ces facteurs sont plus identifiés comme source de satisfaction que comme source d'insatisfaction au travail. Ces facteurs sont les suivants: la réalisation, la reconnaissance, le travail lui-même, la responsabilité et l'avancement. Ces cinq facteurs sont appelés des facteurs intrinsèques ou sources de satisfaction parce qu'ils tendent à affecter les attitudes face au travail dans un sens positif.

Toujours selon Herzberg, les facteurs de non-satisfaction au travail résultent du contexte et de l'environnement où l'individu accomplit son travail. Ainsi les causes de l'insatisfaction sont le salaire, la politique de l'organisation et le style d'administration, la supervision technique, les relations interpersonnelles (avec subordonnés, pairs et supérieurs), les conditions de travail, la sécurité d'emploi,

le développement personnel, etc. Ces facteurs ne sont pas cités quand le travailleur parle de ses bons moments au travail. Leur absence peut tout au plus empêcher ou écarter le mécontentement mais non pas assurer la satisfaction au travail. Herzberg les appelle les facteurs extrinsèques ou les facteurs d'hygiène au travail parce qu'ils interviennent à la manière des principes de l'hygiène médicale (facteurs de prévention de maladies).

Puisque les facteurs de satisfaction (facteurs intrinsèques) et les facteurs de l'insatisfaction (facteurs extrinsèques) sont différents, Herzberg postule que la satisfaction et l'insatisfaction au travail sont surtout des dimensions bipolaires.

Sous forme schématique, la théorie de Herzberg apparaît comme suit:

Tableau 1.1

SATISFACTION AU TRAVAIL SELON HERZBERG

Insatisfaction	0	Satisfaction
		Facteurs de satisfaction et de motivation
		accomplissements
		reconnaissance
		travail lui-même
		responsabilité
		avancement
Facteurs d'hygiène ou de non-satisfaction		
relations interpersonnelles		
politiques administratives		
supervision technique		
rémunération		
conditions de travail		
vie personnelle		

(Tiré et adapté de Hoy et Miskel, 1982)

2. Quelques critiques de la théorie de Herzberg

Malgré ses nombreuses applications dans les recherches sur la satisfaction au travail (Thietart, 1980, p. 36, Ortloff, 1980, p. 30), la théorie de Herzberg fait l'objet de quelques critiques qui peuvent être brièvement mentionnées.

a) Le caractère bipolaire de la théorie pose certains problèmes. En particulier, la théorie tend à créer une démarcation par trop exclusive entre les facteurs d'hygiène et les facteurs de motivation avec, pour conséquence, de considérer les facteurs de motivation comme source première de satisfaction et les facteurs d'hygiène comme source première d'insatisfaction.

b) On reproche également à la théorie d'être trop liée à une approche méthodologique, à savoir, la méthode des "incidents critiques". Les chercheurs qui ont fait appel à d'autres méthodes que celle utilisée par Herzberg sont arrivés souvent à des résultats contradictoires.

c) Enfin, certains auteurs reconnaissent la contribution importante de la théorie de Herzberg au problème de la motivation et de la satisfaction au travail, cependant ils croient que le temps est arrivé d'utiliser ces acquis théoriques pour poursuivre une re-conceptualisation du problème de la satisfaction au travail (Hoy & Miskel, 1982, p. 154).

Il ne fait aucun doute que la théorie de Herzberg, après plusieurs décennies d'application, n'a plus l'attrait qu'elle avait dans les années 70 auprès des chercheurs. Il n'en demeure pas moins que la théorie continue d'influencer de nombreuses recherches sur la motivation

et la satisfaction au travail. En particulier, les chercheurs semblent avoir retenu de cette théorie la distinction importante entre les facteurs liés directement au travail (facteurs intrinsèques) et ceux qui relèvent davantage du contexte du travail (facteurs extrinsèques). C'est cette distinction théorique qui a surtout été retenue dans la présente recherche.

3. La théorie de Herzberg et la satisfaction des directeurs d'école

Dans son étude sur la satisfaction au travail à partir d'un échantillon de 74 directeurs d'écoles secondaires dans la banlieue de Chicago, Schmidt (1976) utilisa des interviews et un questionnaire structuré (job characteristic questionnaire) pour la collecte de ses données. En général, les variables telles que la réalisation, l'avancement et la reconnaissance étaient associées aux facteurs intrinsèques ou de satisfaction au travail de ces directeurs alors que d'autres facteurs tels que les relations interpersonnelles et le salaire étaient plutôt liés à leur insatisfaction au travail. En examinant la relation entre les facteurs intrinsèques, les facteurs extrinsèques et les projets de carrière de ces mêmes directeurs, l'auteur a pu constater que le premier groupe de facteurs (intrinsèques) influençait davantage la population étudiée à rester à leur poste alors que le second groupe l'incita.t plutôt à quitter.

Les résultats ci-dessus corroborent la conclusion de Iannone (1973, p. 260-262). En utilisant la théorie de Herzberg sur un échantillon de 40 directeurs d'écoles primaires et secondaires de New York, Iannone a constaté que les facteurs tels que la reconnaissance et la réalisation motivent davantage les principaux à pousuivre leur carrière.

A l'opposé les facteurs tels que les relations interpersonnelles, le style de supervision et les politiques administratives au sein de leurs commissions scolaires, étaient évoqués comme facteurs d'insatisfaction qui influençaient leur intention de quitter leur poste de direction. Cependant, Friesen, Holdaway et Rice (1981, p. 4) ont observé que les "relations interpersonnelles" font plutôt partie des facteurs intrinsèques en ce qui concerne le groupe particulier des directeurs d'école.

D'autres auteurs qui avaient utilisé des théories différentes pour étudier la satisfaction au travail des directeurs d'école avaient abouti à des conclusions similaires. Entre autres, McConnell (1971, p. 106-108) a remarqué que les conflits administratifs avec les commissions scolaires semblaient être les causes principales de changements de position et de démission de 282 directeurs d'écoles secondaires en Californie. Pour leur part, Thompson et DeLeonibus (1979), Hersey (1975, p. 1-2) et Vetter (1976, p. 11-23) ont presque abouti aux mêmes conclusions en estimant que le taux de démobilisation des directeurs d'école augmentait en même temps que leur niveau d'insatisfaction au travail.

Il y a lieu de résumer les résultats ci-dessus en concluant qu'en plus de l'importance des études sur la satisfaction au travail, le choix de la théorie de Herzberg trouve une part de sa justification dans les recherches sur la satisfaction au travail des directeurs d'école. A la suite de cette brève revue de littérature sur l'utilisation de la théorie de Herzberg, nous pouvons avancer que les directeurs d'école sont généralement satisfaits de leur poste de direction; cependant le contexte de leur travail semble influencer leur intention de vouloir quitter leur carrière. Ainsi, certains éléments de la théorie de Herzberg nous semblent pertinents pour le développement du cadre théorique rela-

tif à l'étude de la satisfaction au travail et les projets de carrière des directeurs d'école au Québec d'une part et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école d'autre part.

PRESENTATION DU CADRE THEORIQUE

Les éléments du cadre de référence nous ont permis de développer le cadre théorique de la présente étude. Ce cadre théorique est constitué de trois grandes dimensions essentielles: la satisfaction au travail, l'atteinte des objectifs de l'école et les projets de carrière.

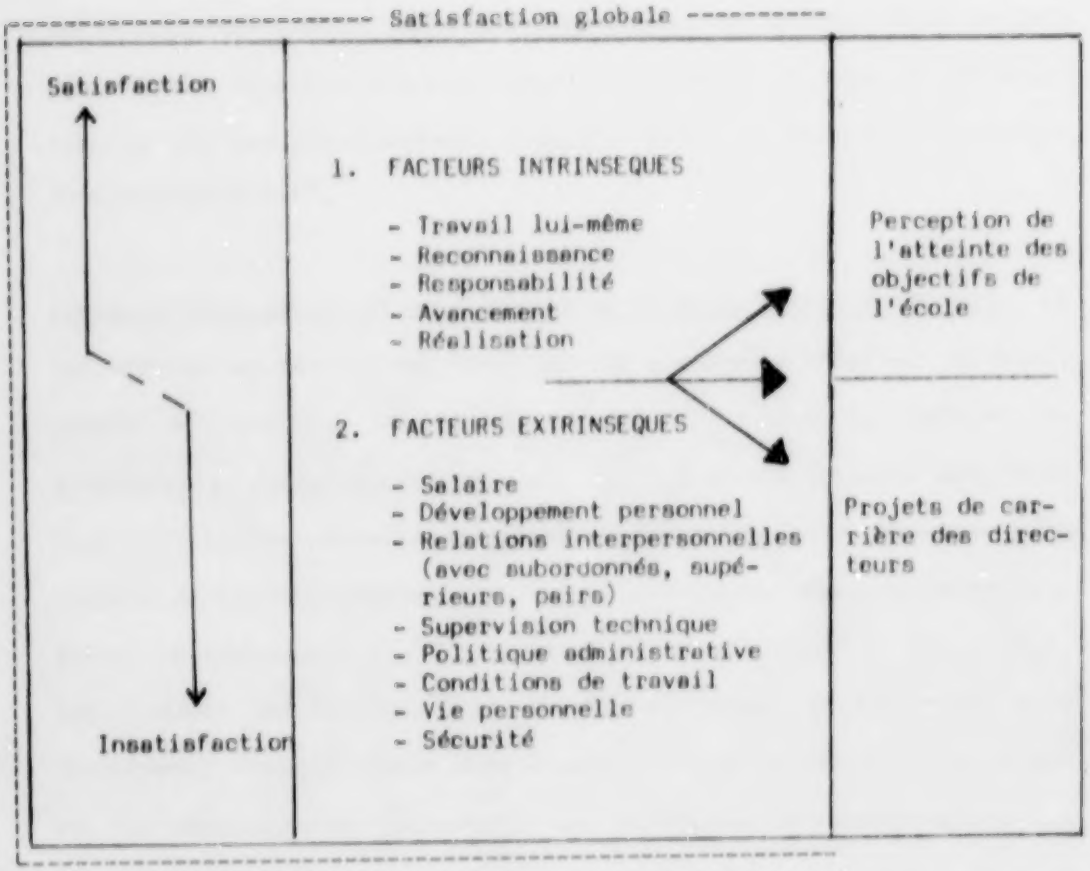
Les recherches citées précédemment dans notre cadre de référence ont montré l'importance de la satisfaction au travail pour l'individu d'une part et, l'influence de cette satisfaction sur certains comportements individuels tels que la perception de l'atteinte des objectifs de l'école et les profils de carrière, d'autre part.

En ce qui a trait à la satisfaction au travail, plusieurs chercheurs ont eu recours à des théories diverses pour tenter de déceler les déterminants de ce phénomène socio-organisationnel. Pour ce qui nous intéresse, la théorie de Herzberg nous est apparue utile à plusieurs titres. En effet, cette théorie nous permettait d'identifier un certain nombre de variables (facteurs) composantes de la satisfaction au travail. D'autre part, elle nous amenait à faire une distinction importante entre les facteurs identifiés, à savoir que les facteurs liés au travail (ou facteurs intrinsèques) se distinguaient des facteurs liés à l'environnement (ou les facteurs extrinsèques) du travail et que ces deux groupes de facteurs avaient un impact différent sur les projets de carrière des employés et sur l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Quant aux projets de carrière, plusieurs auteurs soutiennent l'existence d'une relation entre ces derniers et la (in) satisfaction au travail. En d'autres termes, les études, effectuées aux Etats-Unis par exemple (voir p. 7-8), indiquent que certaines personnes mécontentes de la situation qu'elles occupent en cherchent une autre. L'insatisfaction au travail, selon Levy-Leboyer (1974), est l'une des causes de ce changement d'emploi. En ce qui a trait à l'influence des différents facteurs de la (in) satisfaction sur les projets de carrière, il y a d'un côté des auteurs qui soutiennent que ce sont les facteurs extrinsèques qui prédisent mieux ces projets tandis que d'autres croient que ce sont les facteurs intrinsèques. Pour Herzberg (1975, p. 160, 175), ce sont les facteurs extrinsèques (facteurs de mécontentement) qui sont les premiers responsables de l'intention de quitter un emploi. Suite à certaines politiques du gouvernement québécois en matière d'éducation (voir la problématique), comme par exemple loi 71, la loi 101, la 11, bill 56, etc., on pourrait également croire que les projets de carrière des directeurs d'écoles québécoises pourraient être plus influencés par le contexte dans lequel ces directeurs exercent leur travail que par la nature du travail de direction d'école lui-même.

Tableau 1.2

SCHEMA REPRESENTANT LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE



DEFINITION DES TERMES

Il nous semble important de préciser le sens de quelques termes principaux utilisés dans cette étude.

Satisfaction au travail: Pour Smith, Kendall et Hulin (1969), la satisfaction au travail est l'ensemble des sentiments que le travailleur entretient relativement aux divers aspects de son emploi. Dans la présente étude, la satisfaction au travail correspond au degré de satisfaction exprimé par les directeurs d'école à partir du "Minnesota Satisfaction Questionnaire".

Facteurs intrinsèques et extrinsèques de la satisfaction au travail: La satisfaction au travail est l'ensemble de sentiments résultant de divers aspects de l'emploi. Ces aspects peuvent être classés en facteurs intrinsèques et facteurs extrinsèques. Pour plusieurs auteurs, dont Herzberg (1975), les facteurs intrinsèques concernent plus directement le contenu du travail proprement dit: le travail lui-même, la reconnaissance, la responsabilité, l'avancement et la réalisation. Par contre, les facteurs extrinsèques sont d'ordre contextuel et concernent plus directement l'environnement dans lequel s'exerce le travail: le salaire, le développement personnel, les relations interpersonnelles, la supervision technique, la politique administrative, les conditions de travail, la vie personnelle et la sécurité d'emploi.

Objectifs de l'école: Résultats éducatifs précis que visent les activités pédagogiques et éducatives des enseignant(e)s, de la direction, des élèves, des parents et de tous les autres agents impliqués. Pour les

fins de notre étude, le livre orange du Ministère de l'éducation du Québec (L'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action, 1979, pp. 25-29) précise les objectifs de l'école selon les divers niveaux d'études.

Projets de carrière: Il s'agit du cheminement de carrière des directeurs d'écoles québécoises relatif à la décision personnelle de quitter ou de poursuivre dans l'administration scolaire. Il ne s'agit donc pas du plan de carrière tel que défini par l'institution.

Directeur d'école: Celui qui est responsable de l'administration d'une école élémentaire ou secondaire.

HYPOTHESES DE RECHERCHE

La problématique et le cadre théorique que nous avons élaborés nous invitent à formuler les hypothèses suivantes:

1. Au Québec, le travail lui-même de direction d'école et ses composantes (facteurs intrinsèques) constituent une plus grande source de satisfaction que le contexte général et les conditions spécifiques de ce travail (facteurs extrinsèques).

2. a) Il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs/trices et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école et ce, tant au primaire qu'au secondaire (général, professionnel et mixte).

b) Les facteurs intrinsèques (I) sont en relation positive avec le degré de perception d'atteinte des objectifs de l'école.

c) Les facteurs extrinsèques (E) sont aussi en relation positive avec le degré de perception de l'atteinte des objectifs de l'école mais à un degré moindre que les facteurs intrinsèques.

3. a) Il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs et leur intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire.

b) Les facteurs intrinsèques (I) sont en relation positive avec l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire.

c) Les facteurs extrinsèques (E) sont aussi en relation positive avec l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire, mais à un degré moindre que les facteurs intrinsèques.

d) L'effet des facteurs extrinsèques de la satisfaction au travail sur les profils de carrière dépend du degré de satisfaction quant aux facteurs intrinsèques; plus précisément, les facteurs extrinsèques ont un effet d'autant plus marqué que les facteurs intrinsèques sont faibles.

PARTIE II

METHODOLOGIE

Instrument de mesure

Nous avons choisi le questionnaire comme instrument principal de collecte et de mesure des données de notre recherche. Ce questionnaire comportait cent quatorze (114) questions regroupées en cinq volets. La première série de 23 questions portant sur les caractéristiques personnelles du (de la) répondant(e) et la fiche signalétique de l'école représentait le premier volet du questionnaire.

Le deuxième volet du questionnaire regroupait soixante (60) questions sur la satisfaction au travail - une version réduite et adaptée du MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire). Ces ajustements s'avéraient nécessaires, compte tenu de notre perspective théorique d'une part et du contexte scolaire québécois d'autre part. Cette partie nous a servi à recueillir des informations portant directement sur le degré de satisfaction au travail des directeurs(trices) d'école au Québec.

Le MSQ a été développé par les membres du "Projet de l'adaptation au travail" (Work adjustment Project) au Centre des relations industrielles de l'Université du Minnesota. Ce questionnaire a été développé pour examiner la satisfaction au travail des employés d'après la théorie de l'adaptation au travail "Weiss et Dawis, 1967). La théorie de l'adaptation au travail postule que la satisfaction au travail est fonction de la correspondance entre les besoins professionnels de l'individu

et les renforts éventuels dans l'environnement du travail de cet individu (Weiss, 1967).

Le MSQ comporte deux versions, l'une courte (20 questions) et l'autre longue. La version longue, dont nous avons tiré le deuxième volet de notre questionnaire, comportait cent (100) questions visant à mesurer les vingt (20) composantes de la satisfaction au travail suivantes: l'utilisation des habiletés, la réalisation, l'activité, l'avancement, l'autorité, la politique et les pratiques de l'organisation, la compensation, les relations interpersonnelles, la créativité, l'autonomie, les valeurs morales, la reconnaissance, la responsabilité, la sécurité, les techniques de supervision, le service social, le statut social, la variété, les conditions de travail et la supervision des relations humaines. Chacune de ces vingt composantes est mesurée par cinq items différents. Le Tableau 2.1 (p. 24) illustre bien ces 20 composantes et les questions qui y correspondent.

L'objectif du MSQ est de donner aux employés la possibilité de dire individuellement ce qu'ils pensent de leur travail, en d'autres termes d'indiquer les aspects de leur travail au sujet desquels ils sont satisfaits ou insatisfaits. Chaque sujet répond aux différentes questions du MSQ en indiquant jusqu'à quel point il est satisfait ou insatisfait vis-à-vis de chaque aspect de son emploi. Cinq alternatives de réponses sont présentées aux répondants pour chaque question: très satisfait, satisfait, neutre ou indécis, insatisfait ou très insatisfait.

Tableau 2.1

LES FACTEURS DE SATISFACTION AU TRAVAIL,
LEURS COMPOSANTES ET LES QUESTIONS QUI S'Y RAPPORTENT
(cf. questionnaire en annexe)

GRANDES CATEGORIES DE FACTEURS	COMPOSANTES SPECIFIQUES
I- Facteurs intrinsèques	1. Travail lui-même: 27, 37, 41, 52, 55, 62, 63, 71, 83.
	2. Reconnaissance: 28, 36, 42, 51, 61, 66, 80.
	3. Responsabilité: 25, 26, 35, 39, 50, 56, 72, 81.
	4. Avancement: 3, 47.
	5. Réalisation: 24, 38, 53, 70, 82.
II- Facteurs extrinsèques	6. Salaire: 31, 59, 68.
	7. Développement personnel: 29, 57, 65, 73.
	8. Relations interpersonnelles avec les subordonnés: 79.
	9. Rel. inter. avec les supérieurs: 30, 44, 75.
	10. Rel. inter. avec les pairs: 34, 49.
	11. Supervision technique: 48, 69, 78.
	12. Politique administrative: 43, 58, 60, 74, 76.
	13. Conditions de travail: 32, 46, 77.
	14. Vie personnelle: 40, 54, 64.
	15. Sécurité dans le travail: 45, 67.

N.B. 1- Chaque nombre à droite de ces diverses composantes spécifiques correspond à la question (dans notre questionnaire) qui les mesurait.

2- Par facteurs intrinsèques et extrinsèques, nous entendons respectivement les facteurs liés à la nature du travail lui-même et les facteurs liés au contexte de l'environnement dans lequel ce travail se déroule.

La troisième partie de notre questionnaire de recherche portait sur la perception de l'atteinte des objectifs de l'école. Les questions de cette partie étaient tirées et adaptées d'un questionnaire élaboré par Knoop (1979) d'une part et des énoncés d'objectifs éducatifs du Gouvernement du Québec d'après "l'énoncé de politiques et plan d'action", d'autre part. Pour que cette perception soit la plus réaliste possible nous avons développé 19 questions (dont 5 pour l'école primaire et 14 pour le secondaire) portant sur des indices concrets de réalisation des objectifs de l'école.

Les questions constituant la quatrième partie (le cheminement de carrière) de ce questionnaire ont été tirées et adaptées de deux études américaines portant sur les projets de carrière des administrateurs scolaires, études réalisées par Morse (1974) et Morton (1977). Finalement, le dernier volet de notre instrument servait à mesurer la satisfaction globale au travail des directeurs d'école. Ces deux derniers volets comportaient respectivement 7 et 5 questions.

Validation du questionnaire

Soulignons d'abord que par validation nous n'entendons pas ici des analyses d'scriminantes du questionnaire. Ainsi, dans le but de dissiper toute ambiguï- té quant à la formulation et la compréhension des items du questionnaire, nous avons, avant la version finale, fait un pré-test de notre questionnaire auprès d'un échantillon représentatif des directeurs des réseaux public et privé des secteurs francophone et anglophone et niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Les résultats de cette première investigation nous ont permis de faire quelques légères altérations dans le choix de certains mots de même que dans la

forme des phrases. Préalablement, notre instrument avait d'abord fait l'objet d'une lecture critique d'un groupe d'étudiants gradués en administration scolaire. Les observations et remarques formulées à ces deux occasions ont été prises en compte pour l'élaboration de la version finale du questionnaire qui ne diffère pas toutefois de manière fondamentale des questionnaires originaux qui nous ont servi de modèles.

Administration du questionnaire

Pour administrer notre questionnaire à toute la population des directeurs/trices d'école du Québec, nous nous sommes servi du "répertoire des organismes et des écoles" réalisé par la Direction des communications du Ministère de l'Education pour l'année scolaire 1980-1981. Ce document donne une information générale sur tous les organismes d'enseignement du Québec: adresse, numéro de téléphone, langue d'enseignement, confession, types de clientèle, nombre d'écoles et statut administratif. Nous nous sommes servi de ces informations pour connaître le nombre de directeurs d'école dans l'ensemble de la province de Québec.

Par courrier, nous avons directement expédié le questionnaire à chaque école. Une enveloppe retour pré-adressée et affranchie et une lettre d'accompagnement précisant le but de la recherche, les délais de retour du questionnaire dûment répondu, étaient annexées au questionnaire. Pour des raisons de validité de l'étude, nous avons insisté sur le fait que le questionnaire envoyé devrait être rempli seulement par le directeur de l'école et non par son adjoint.

Pour des fins d'analyses spécifiques, nous avons procédé à une codification permettant d'identifier les répondants de par leurs régions scolaires, leurs secteurs (privé ou public), leurs écoles, leur niveau

d'enseignement (primaire, secondaire, primaire-secondaire, secondaire-collégial et difficultés d'adaptation), ainsi que par leurs langues d'enseignement (francophone, anglophone, autres). Les informations recueillies du "répertoire des organismes et des écoles" (1981) nous ont permis de réaliser ce travail de codification.

Population étudiée

La population visée incluait l'ensemble des directeurs d'école du Québec. En outre, nous nous sommes adressés exclusivement aux directeurs d'écoles, laissant de côté les directeurs-adjoints.

Deux mille huit cent quatre-vingt-sept (2 887) questionnaires ont été envoyés par la poste. Nous avons procédé à l'envoi des questionnaires de la version française aux directeurs d'écoles francophones vers la fin d'octobre 1982 et au début du mois de novembre 1982 nous avons expédié la version anglaise aux directeurs d'écoles anglophones. L'adresse utilisée pour l'envoi des questionnaires était celle de chaque école identifiée selon les informations recueillies du répertoire des organismes et des écoles de l'ensemble de la Province de Québec. Vers la fin de novembre 1982, un rappel écrit a été fait aux directeurs qui n'avaient pas encore retourné leur questionnaire, les invitant ainsi à le faire dans un bref délai. Aucun questionnaire ne fut accepté après le 31 décembre 1982.

Sur les 2 887 questionnaires envoyés, 2 033 ont été retournés, soit quelque 70,41%. Cent quarante-deux questionnaires ont dû être rejetés, soit parce que les directeurs de plus d'une école devraient répondre seulement à un seul questionnaire et retourner les autres questionnaires, soit parce que certains questionnaires étaient à moitié rem-

plis, soit parce que les directeurs étaient absents au moment de l'administration du questionnaire, soit encore parce que les répondants ne faisaient pas partie de la population telle que définie dans notre recherche.

Le taux de réponse (70,41%), tel qu'il apparaît au tableau I, nous a semblé très satisfaisant pour généraliser les résultats de cette étude à tous les directeurs d'école du Québec. Compte tenu du taux élevé de réponses, et de la répartition des répondants par secteurs et niveaux il ne paraît pas y avoir de raisons de croire que les non répondants diffèrent de manière significative des répondants.

Tableau 2.2

LES TAUX D'ENVOIS ET DE RETOURS DU QUESTIONNAIRE

	EXPEDIES		RETOURNES	
	Public	Privé	Public	Privé
	N	N	N (%)	N (%)
Francophones	2257	172	1682 (75)	79 (46)
Primaire	1285	35	1261 (98)	9 (25)
Secondaire	416	113	298 (77)	62 (55)
Prim.-Sec.	47	11	47 (100)	2 (18)
Sec.-Coll.	1	11	1 (100)	6 (55)
Diff. d'adapt.	108	-	62 (57)	- -
Anglophones	346	38	195 (56)	10 (26)
Primaire	187	11	100 (54)	1 (9)
Secondaire	79	16	55 (70)	6 (38)
Prim.-Sec.	59	12	29 (49)	2 (17)
Sec.-Coll.	-	-	- -	1 -
Diff. d'adapt.	21	-	11 (52)	- -
Fran.-Angl.	64	3	55 (86)	9 (100)
Primaire	35	1	35 (100)	1 (100)
Secondaire	9	2	8 (89)	3 (100)
Prim.-Sec.	16	-	7 (44)	4 -
Sec.-Coll.	-	-	- -	- -
Diff. d'adapt.	4	-	4 -	- -
Autres Prim.-Sec.	7	-	3 (43)	- -
TOTAL	2674	213	1935 (72)	98 (46)
	2887		2033 (70)	

Le tableau 2.2 représente les taux d'envois de retour de questionnaires, par secteurs (public et privé), par niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, primaire-secondaire, secondaire-collégial et difficultés d'adaptation) et par langues d'enseignement (français, anglais, français-anglais et autres).

Il est toutefois indiqué de souligner (voir Tableau 1.4) l'écart relativement important entre les taux de retour enregistrés pour les secteurs public et privé (75% contre 49%). Des informations systématiques n'ont pas été recueillies nous permettant d'expliquer cet écart de façon certaine. Mais, en nous référant à nos conversations lors du prétest auprès des directeurs d'écoles privées, il semble que deux raisons pourraient intervenir dans l'explication de cet écart: d'une part une certaine conjoncture politique aurait rendu réticents les directeurs d'écoles privées à répondre à des questionnaires (rhétorique du parti québécois au pouvoir); d'autre part, à cause de leur statut de religieux certains directeurs ont pu renoncer à remplir et retourner le questionnaire se sentant très peu concernés par un certain nombre de questions, celles relatives notamment au salaire, aux rapports avec les supérieurs hiérarchiques, ou à la politique des administrateurs scolaires. Néanmoins, le taux de 46% semble suffisamment élevé pour garantir une certaine fiabilité aux données recueillies auprès des directeurs d'écoles privées. Cependant il faudra interpréter les résultats de ce groupe avec une certaine prudence.

Analyses et techniques statistiques

Les données du questionnaire de la recherche ont été codifiées et ensuite soumises à un traitement par ordinateur au centre de traitement

de l'informatique de l'Université Laval. Les analyses statistiques ont été faites en trois temps: 1) analyses préliminaires, 2) analyses fondamentales; et 3) analyses complémentaires.

Les analyses préliminaires nous ont permis de faire les calculs de fréquence, de moyennes, d'écart types, etc. Quant aux analyses fondamentales et complémentaires, nous nous sommes servi de différents types de tests statistiques afin d'atteindre les objectifs visés par les différentes hypothèses de notre recherche. Ainsi, l'objectif de la première hypothèse de cette recherche était d'examiner si au Québec le travail de direction d'école et ses composantes constituaient une plus grande source de satisfaction que le contexte général et les conditions spécifiques de ce travail. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes servi du Test-t pour l'analyse des données pairées pour tester cette hypothèse nulle car il s'agissait ici de comparer deux moyennes, en l'occurence celles des facteurs intrinsèques et extrinsèques.

L'hypothèse nulle: H_o: $M_i = M_e$ (ou M_i = facteurs intrinsèques)

H_i: $M_j > M_e$ (ou M_e = facteurs extrinsèques)

$$t \qquad \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_1) - (M_1 - M_2)}{\frac{S_1^2}{n} + \frac{S_I^2}{n} - \frac{2rS_1S_2}{n}} \; 2$$

La deuxième hypothèse de la recherche consistait à étudier la relation pouvant exister entre la satisfaction globale au travail des répondants et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école. Etant donné que nous cherchons à vérifier ici une relation entre

deux variables considérées comme quantitatives (i.e. Q 113 et les différents regroupements de questions définissant la perception de l'atteinte des objectifs), nous avons dans ce cas calculé le coefficient de corrélation de PEARSON[1]. Nous avons également utilisé la corrélation bisériale[2] pour vérifier la troisième hypothèse qui consistait à examiner la relation entre la satisfaction globale au travail des répondants et leur intention de poursuivre dans la carrière. La corrélation bisériale nous permettait de connaître le degré de relation linéaire entre une variable dichotomique artificielle (Q 103) et une variable continue (Q 113). En effet, cette corrélation bisériale a également servi aux calculs des relations émises aux hypothèses 3b et3c.

L'objectif de l'hypothèse 3d était de comparer les effets des facteurs intrinsèques et extrinsèques de la satisfaction au travail sur les profils de carrière de directeurs d'école. Plus précisément l'hypothèse postulait que les facteurs extrinsèques auraient un effet d'autant plus marqué sur les profils de carrière que les facteurs intrinsèques seraient faibles. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes servi d'une régression logistique[3] (à l'instar d'une régression multiple) étant donné le caractère dichotomique de la variable dépendante (Q 103 et Q 107) et les variables indépendantes étaiennt les facteurs intrinsèques, (pris globalement). Ici, les facteurs extrinsèques (pris aussi globalement), et l'interaction de ces deux groupes de facteurs.

Enfin, pour examiner la relation entre les facteurs extrinsèques et intrinsèques de la satisfaction au travail et le degré de perception d'atteinte des objectifs de l'école (voir les hypothèses 2b et2c), nous avons utilisé le coefficient de Pearson. Il nous indiquait le degré de relation linéaire entre les deux variables étudiées.

C'est à l'aide de ces différents tests statistiques que nous avons pu vérifier la valeur de prédiction de nos différentes hypothèses de recherche.

PARTIE III

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans cette 3e partie, nous allons rapporter les données fournies par nos répondants quant à leur profil personnel et celui de leur carrière. Egalement, nous allons faire état des caractéristiques des écoles québécoises dont les directeurs-répondants sont responsables. Enfin, nous allons présenter les données descriptives relatives à la satisfaction générale des directeurs et directrices, leur projet de carrière et leur perception de l'atteinte des objectifs de l'école.

A. ELEMENTS SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

1. Caractéristiques personnelles des répondants

a) Sexe, âge et état civil

Sur la totalité des répondants (tableau 3.1), il y a à peu près trois fois plus de directeurs (73%) que de directrices (27%) d'école au Québec. En distribuant les répondants dans les différents secteurs et niveaux d'enseignement (public, privé, primaire, secondaire, primaire-secondaire), nous remarquons que dans le secteur public, les hommes occupent à peu près trois fois plus de postes de direction (74%) que les femmes (26%). Cette différence devient plus marquée aux niveaux de l'enseignement secondaire.

Tableau 3.1

Sexe des répondants par réseaux,

secteurs et niveaux d'enseignement

Secteur / Sexe	Public	Privé	Anglophone	Francophone	Secondaire	Primaire	Total global
	n*=1794	n=93	n=169	n=1636	n=416	n=1339	n=1887
Masculin	74%	55%	79%	73%	86%	69%	73%
Féminin	26%	45%	21%	27%	13.5%	31%	27%

Dans le secteur public anglophone, les femmes occupent 21% des postes de direction alors qu'elles se retrouvent à la direction de 27% des écoles du secteur francophone. Pour ce qui est du réseau privé, les postes de direction se répartissent plus également entre les hommes et les femmes (45% femmes et 55% hommes). Ceci s'explique peut-être par une présence importante de religieuses à la tête de ces écoles.

L'âge des répondants (tableau 3.2) varie entre 25 et 65 ans, la moyenne se situant autour de 44 ans. En termes de grou-

*n: Représente le nombre total des répondants pour chaque réseau, secteur et niveau d'enseignement. Les proportions des hommes et femmes dans chaque secteur et niveau d'enseignement sont calculées à partir de ce nombre (n).

pes d'âges, on remarque que 50% de tous les répondants se situent entre 35 et 44 ans alors que 42% ont entre 45 et 65 ans. les directeurs/trices du réseau privé sont légèrement plus âgés/es que ceux du réseau public (privé: 47.9 ans; public: 43.5 ans).

Tableau 3.2

Age des répondants par réseaux,
secteurs et niveaux d'enseignement

Secteurs / Sexe	Public	Privé	Anglophone	Francophone	Secondaire	Primaire	Total global
	n=1787	n=93	n=166	n=1634	n=415	n=1335	n=1882
25-34	8%	3%	7%	8%	3%	9%	7.5%
35-44	51%	29%	36%	52%	49%	51%	50%
45-54	34%	50%	48%	33%	42%	33%	35%
55 et +	7%	18%	9%	7%	6%	8%	7.5%
moyenne d'âge (ans)	43.5	47.9	45.3	43.5	44.7	43.4	43.7

Quant à l'état civil des répondants (tableau 3.3), une bonne majorité de ceux-ci sont marié(e)s (77%). Par contre, dans le réseau privé, 63% des directeurs/trices font parti d'une congrégation religieuse. Pour le secteur anglophone 2% seulement se disent religieux(ses).

Tableau 3.3

Etat civil des répondants par réseaux, secteurs et niveaux d'enseignement

Secteurs / Etat civil	Public	Privé	Anglophone	Francophone	Secondaire	Primaire
	n=1797	n=93	n=169	n=1640	n=308	n=1009
Célibataire	10%	6%	11%	10%	7%	10%
Marié(e)	77%	29%	79%	74%	74%	75%
Religieux(se)	6%	63%	2%	9%	12%	9%
Veuf(ve)	0.7%	1%	0.6%	0.5%	0.5%	0.7%
Séparé(e)	5%	-	5%	4%	5%	4%
Autres	1%	-	2%	1%	0.7%	1%

n: nombre total des répondants par secteur et niveau.

b) Expérience professionnelle

Comme on peut s'y attendre, l'ancienneté est fortement reliée à l'âge moyen ces répondants. Ainsi, la moyenne d'années d'ancienneté dans le milieu scolaire est de 22 ans. Leur moyenne d'années d'ancienneté au poste de direction est de 11 ans seulement. Le réseau public se démarque des autres catégories en ce sens que 70% des directeurs ont 10 ans et moins d'expérience à la direction de l'école.

Tableau 3.4

Années d'experience des directeurs

Secteurs / Expérience à la direction	Public N	Public %	Privé N	Privé %	Anglophone N	Anglophone %	Francophone N	Francophone %
1 - 10 ans	875	49	65	70	85	51	812	50
11 - 20 ans	831	49	65	70	85	51	812	50
21 - + ans	80	4.5	4	4	9	5	69	4
Moyennes	$\bar{x}$ =	10.8	$\bar{x}$ =	7.8	$\underline{x}$ =	10.6	$\bar{x}$ =	10.7

Expérience à la direction \ Secteurs	Secondaire N	Secondaire %	Primaire N	Primaire %
1 - 10 ans	223	54	630	47
11 - 20 ans	184	44	631	47
21 - + ans	7	2	72	5
Moyennes	$\bar{x}$ =	9.9	$\bar{x}$ =	11

Les pourcentages ont été arrondis

A la question: "Avez-vous déjà eu une expérience de travail en dehors du milieu scolaire?" 44% de tous les répondants ont dit oui (56%, non). C'est dans le secteur anglophone (70%) et au niveau primaire (69%) que l'on retrouve le plus de répondants ayant eu une expérience de travail en dehors du milieu scolaire.

Enfin, il n'y a que 5% de tous les sujets qui déclarent remplir un travail parallèle rénuméré autre que celui de direction d'école. Par ailleurs, 8% des répondants occupent une autre fonction à l'intérieur de leur commission scolaire en plus de leur tâche principale de direction d'école.

c) Niveau de scolarité

En ce qui concerne leur formation académique, les données sont présentées dans le tableau suivant:

Tableau 3.5

Formation académique

Diplômes	BAC.		MAITRISE		DOCTORAT		AUTRES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Primaire	1021	76	250	19	0	0	67	5
Secondaire	268	64	128	31	7	2	12	3
Public	1321	74	368	22	4	2	79	4
Privé	57	61	28	30	5	5	3	3
Francophone	1268	78	289	18	5	.3	72	4
Anglophone	75	45	88	53	1	.6	3	2

Les pourcentages ont été arrondis.

Il y a lieu de relever qu'environ 2/3 des directeurs d'école sont détenteurs d'au moins un baccalauréat que ce soit au niveau primaire ou secondaire. Il est cependant plus intéressant de relever que les détenteurs de maîtrise se retrouvent davantage au niveau secondaire (31%) qu'au niveau primaire (19%), ce qui n'est pas une surprise. Par contre, il est plutôt étonnant de rencontrer 30% des directeur du privé ayant une maîtrise contre 22% dans le public, et davantage encore, 53% chez les anglophones contre 18% seulement chez les francophones. Des observations analogues pourraient être faites si l'on considérait le diplôme de doctorat avec cependant la nuance que les nombres absolus impliqués sont très faibles.

A la question: "Détenez-vous un diplôme avec mention administration scolaire?" 36% ont répondu par l'affirmative. En général, le nombre d'années d'étude reconnu par l'employeur se chiffre à 17 ans.

2. Fiche signalétique de l'école

a) Nombre d'élèves

Il existe un nombre important de directeurs qui sont responsables de plus d'une école physique, la moyenne de tous les répondants étant: $\bar{x}=1.3$. Les directeurs d'une seule école ont en moyenne 310 élèves au primaire anglophone et 361 élèves au primaire francophone. Au secondaire public, le nombre d'élèves varient entre 830 (secteur anglophone) et 940 (secteur francophone) élèves. Le nombre moyen d'élèves au privé se situe autour de 490 élèves. Dans le secteur privé, les directeurs ne sont responsables que d'une seule école (physique).

b) Niveaux d'enseignement

Dans le réseau privé, la majorité des écoles dispensent un enseignement de niveau secondaire (73%) alors qu'au réseau public 75% des écoles dispensent l'enseignement primaire. On remarque également que 21% des écoles du secteur anglophone offrent les niveaux primaire et secondaire alors que l'on retrouve seulement

4% de ces écoles dans le secteur francophone. Notons enfin, que 71% de toutes les écoles de notre échantillon sont des écoles primaires, que 22% sont des écoles secondaires et que 6% seulement sont des écoles de niveau primaire-secondaire.

Tableau 3.6

Niveaux d'enseignement par réseau et secteur

Secteurs / Niveaux d'enseignement	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Global	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primaire	1333	75	10	11	83	49	1213	74	1343	71
Secondaire	348	20	68	73	48	29	348	21	416	22
Primaire et Secondaire	106	6	9	10	36	21	64	4	115	6
Secondaire et collégial	1	.1	.6	6	1	.6	6	.4	7	.4
Total	1788	100	93	100	168	100	1631	100	1881	100

Dans l'ensemble, 58% des écoles secondaires offrent des programmes en enseignement général et professionnel. Dans le secteur public francophone, le pourcentage est de 71% contre 68% chez les anglophones. Par contre, 93% des écoles secondaires

privées offrent des programmes en enseignement général (Tableau 3.7).

Tableau 3.7

Type d'enseignement au secondaire

Secteurs / Niveaux	Anglophone		francophone		
	Public	Privé	Public	Privé	
Secondaire	%	%	%	%	Total %
Ens. général seulement	28	5	24	93	37
Ens. professionnel seulement	5	-	6	6	5
Ens. général et professionnel	68	-	71	2	58

Les pourcentages ont été arrondis.

e) Langue et confessionnalité

Quant à la langue d'enseignement, 87% des écoles dispensent l'enseignement en français contre 9% en anglais et 4% dans les 2 langues (tableau 3.8).

Tableau 3.8

Langue d'enseignement

Langue	N	%	Répondants/échantillons
Français	1640	87	
nglais	169	9	
Français et anglais	76	4	
Autre (Inuit)	3	.2	
			(1888/1891)

Les pourcentages ont été arrondis.

En ce qui à trait à la confessionnalité, 93% des répondants qualifient leurs écoles de catholiques alors que 5% les identifient comme protestantes.

d) Le milieu géographique

En général, les écoles sont presqu'également réparties entre les trois milieux urbain; 31% semi-urbain et 32% en milieu rural. Chez les anglophones, la majorité des écoles publiques sont du milieu urbain (59% au primaire et 61% au secondaire. Dans le secteur francophone le partage est presqu'égal entre les 3 milieux géographiques.

B. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS RELATIFS A CERTAINES QUESTIONS

a) Niveau de satisfaction générale

Le tableau 3.9 présente le degré de satisfaction générale au travail des répondants, d'abord globalement puis, par secteur, réseau et niveau d'enseignement (selon la question 113). Ce tableau révèle que, dans l'ensemble, les directeurs d'école au Québec sont satisfaits (81%) de leur fonction. Toutefois, même lorsque les sujets sont répartis en divers secteurs, réseaux et niveaux d'enseignement, le niveau de satisfaction est toujours élevé dans chaque groupe. Nous remarquons que ce sont surtout les directeurs du secteur privé qui sont les plus satisfaits (91%) alors que les anglophones s'estiment satisfaits à un degré moindre (64%).

Tableau 3.9

Degré de satisfaction générale au travail par secteur réseau et niveau d'enseignement.

Secteur, réseau, niveau / Niveau de satisfaction	Global	Français	Anglais	Public	Privé	Prim.	Sec.
Très satisfaits (5) Satisfaits (4)	81%	83%	64%	81%	91%	80%	86%
Plus ou moins sat. (3) Insatisfaits (2) Très satisfaits (1)	19%	17%	36%	19%	9%	20%	14%

Ces résultats sont dans l'ensemble identiques à ceux des autres recherches sur la satisfaction au travail menées dans les pays industrialisés (Thurman, 1977) et aux résultats de l'étude québécoise portant sur "Le vécu professionnel: tâches et milieu de travail des enseignantes et enseignants du Québec" (Toupin et al., 1981).

Notons, cependant, que ce degré de satisfaction générale au travail prend toute sa signification, d'une part, à la lumière des éléments constitutifs ou des composantes de cette même satisfaction et, d'autre part, en fonction de l'impact qu'elle pourrait avoir sur certaines variables telles que "le projet de carrière" et "la perception de l'atteinte des objectifs de l'école". Dans les pages qui suivent, nous allons rapporter les résultats relatifs à ces questions.

b) Composantes de la satisfaction au travail

A partir du questionnaire, nous avons inventorié quinze facteurs liés directement ou indirectement au travail, au sujet desquels, les répondants devaient se déclarer satisfaits ou non satisfaits. Le tableau 3.10 permet de visualiser dans l'ordre décroissant les moyennes relatives au degré de satisfaction exprimé par tous les répondants à l'égard de chacun de ces facteurs.

Tableau 3.10

Facteurs de satisfaction par ordre décroissant

Rang	Facteurs	$\bar{X}$	Sx	N
1	réalisation	4.15	.53	1857
2	vie personnelle	4.07	.57	1865
3	travail lui-même	4.02	.47	1806
4	responsabilité	3.94	.56	1846
5	rel. inter. (subord.)	3.92	.79	1871
6	conditions de trav.	3.86	.72	1870
7	dév. personnel	3.85	.65	1848
8	rel. pairs	3.74	.84	1881
9	rel. supérieurs	3.70	.89	1848
10	sécurité	3.67	.94	1870
11	reconnaissance	3.63	.58	1830
12	superv. tech.	3.37	.87	1833
13	politique adm.	3.34	.77	1819
14	avancement	3.24	.93	1861
15	salaire	3.19	1.09	1866

Rang = Ordre décroissant de satisfaction exprimée.

$\bar{X}$ = Moyenne telle que calculée pour chacun des facteurs en fonction de niveau de satisfaction de 5 échelles allant de 5 pour le très satisfait, 4 pour le satisfait, 3 pour le plus ou moins satisfait, 2 pour l'insatisfait et 1 pour le très insatisfait.

$$\bar{X} = \frac{(5 \times n_1) + (4 \times n_2) + (3 \times n_3) + (2 \times n_4) + (1 \times n_5)}{N}$$

n = nombre de sujets ayant répondu pour chaque niveau de satisfaction

Sx = L'écart-type

D'après ces moyennes, il est intéressant de noter que globalement, les facteurs de plus grande satisfaction regroupent assez bien les trois facteurs (réalisation, travail lui-même, responsabilité) parmi les cinq considérés par certains auteurs (Herzberg, 1975) comme source de motivation. A l'inverse, les facteurs de moins grande satisfaction coïncident avec les éléments contextuels ou extrinsèques du travail à l'exception du facteur avancement.

Dans l'ensemble, on retrouve les mêmes résultats quels que soient les réseaux, les secteurs et les niveaux d'enseignement.

Si l'on regroupe les facteurs qui ont retenu le score de satisfaction le plus élevé et ceux qui ont retenu le score le moins élevé on remarque un large consensus en ce qui concerne les facteurs de satisfaction ou de non satisfaction chez les administrateurs et cela quels que soient les réseaux, les secteur et les niveaux (tableau 3.11).

Tableau 3.11

Facteurs de plus grande et de moins grande satisfaction

Facteurs	Rang	Primaire	Secondaire
f. de plus grande satisfaction (+)	1	service à la collectivité	idem
	2	activité	idem
	3	accomplissement	idem
	4	valeurs morales	responsabilités
f. de moins grande satisfaction (-)	1	salaire	idem
	2	avancement	idem
	3	supervision technique	idem
	4	politiques administratives	sécurité
	5	statut social	reconnaissance

Facteurs	Rang	Francophone	Anglophone	Publié	Privé
f. de plus grande satisfaction (+)	1	service à la communauté	idem	idem	idem
	2	activité	idem	idem	valeurs morales
	3	accomplissement	valeurs morales	accomplissement	accomplissement
	4	valeurs morales	accomplissement	valeurs morales	créativité
F. de moins grande satisfaction (-)	1	salaire	avancement	salaire	avancement
	2	avancement	salaire	avancement	pol. adm.
	3	supervision technique	sécurité	supervision technique	sécurité
	4	pol. adm.	pol. adm.	pol. adm.	supervision technique

* Signification des termes

Service à la collectivité: possibilité d'être au service de la communauté.

Activité: avoir un travail qui tient bien occupé.

Accomplissement: sentiment d'accomplissement retiré du travail.

Enfin, soulignons une fois de plus que les facteurs de plus grande satisfaction recoupent assez bien les facteurs considérés par les auteurs comme source de motivation. A l'inverse, les facteurs de moindre satisfactions coïncident avec les éléments contextuels du travail et font souvent l'objet de revendications.

c) Projets de carrière

Notre étude comportait un deuxième volet, à savoir le cheminement de carrière des répondants. Le tableau 3.12 donne les pourcentages de réponses aux questions 103 à 109 et 114 relatives aux projets de carrière.

Tableau 3.12

Taux de réponses pour chacune des questions relatives au projet de carrière

Secteurs et niveaux d'enseignement / Questions		Global	Français	Anglais	Public	Privé	Prim.	Sec.
Effectifs totaux	N	2033	1721	205	1935	98	1407	432
		%	%	%	%	%	%	%
Q 103 *	oui	86	86	83	86	83	87	84
	non	14	14	17	14	17	13	16
Q 104	oui	38	38	34	39	19	35	47
	non	62	62	66	61	81	65	53
Q 105	oui	40	40	37	40	38	40	39
	non	60	60	63	60	62	60	61
Q 106	oui	51	51	50	52	30	50	53
	non	49	49	50	48	70	50	47
Q 107	oui	48	46	61	49	36	47	49
	non	52	54	39	51	64	53	51
Q 108	oui	18	17	24	19	12	17	19
	non	82	83	76	81	88	83	81
Q 109	Québec	93	95	82	94	90	94	92
	Hors Q.	7	5	18	6	10	6	8
Q 114	oui	83	84	77	83	90	82	87
	non	17	16	23	17	10	18	13

Les pourcentages ont été arrondis.

Q 103 = Question no. 103.

A la question 103: "Entendez-vous poursuivre votre carrière comme directeur d'école?", 86% ont répondu par l'affirmative, ce qui est relativement élevé et semble correspondre au taux de satisfaction générale dont on a fait mention plus haut.

Cependant, sept autres choix ont été proposés aux répondants (cf. tableau 3.12, et questionnaire en appendice).

Dans l'ensemble, 38% des répondants envisagent de poursuivre une carrière d'administrateur scolaire (Q 104) à des niveaux supérieurs si l'occasion leur est offerte. Ce taux est plus élevé au niveau secondaire (47%) alors qu'il est relativement bas (19%) dans le secteur privé.

Quant à savoir si ces directeurs accepteraient à revenir à l'enseignement (Q 105) en cas où les conditions de retour seraient adéquates, 40% d'entre eux disent "oui". Ce taux ne change pas sensiblement, même lorsqu'on regroupe les répondants en secteurs, niveaux et réseaux d'enseignement. Cependant, la moitié (50%) de ces directeurs accepteraient un poste en dehors du système scolaire (Q 106), si les conditions de travail étaient à peu près identiques. Ceci pour tous les secteurs et niveaux sauf le secteur privé (30%).

Bien que 86% des répondants entendent poursuivre leur carrière comme directeurs d'école, 48% d'entre eux ont déjà envisagé de quitter le système scolaire (Q 107); pour les anglophones, ce taux est encore assez élevé (61%) alors qu'au secteur privé il n'est que de

35%. D'ailleurs, 18% (contre 23% chez les anglophones) ont déjà fait une application en dehors du système scolaire (Q 108).

Malgré le taux assez élevé (48%) de ceux qui envisagent de quitter le système scolaire, dans l'ensemble, 93% des répondants comptent poursuivre leur projet de carrière au Québec (Q 109). Il est également intéressant de voir que 82% des répondants anglophones entendent poursuivrent leur carrière au Québec au moment où l'on entend parler d'une migration massive de ceux-ci vers les provinces anglophones.

Enfin, dans l'ensemble (Q 114), 83% des répondants accepteraient encore un poste de direction d'école s'ils avaient à refaire leur choix. Ce taux baisse à 77% chez les anglophones et atteint 90% dans le secteur privé.

d) Perception de l'atteinte des objectifs de l'école

Cette recherche comportait un autre volet portant sur la perception qu'ont les directeurs d'école quant à l'atteinte des objectifs de l'école. Le tableau 3.13 fait état de la satisfaction exprimée par tous les répondants quant à l'atteinte des objectifs poursuivis par leurs écoles. Rappelons qu'ils devaient répondre sur une échelle allant de 1 (très insatisfait) à 5 (très satisfait).

Tableau 3.13

Perception de l'atteinte des objectifs de l'école

Réseaux/niveaux	$\bar{X}$	N de répondants
Primaire privé	4.1	10/10
Primaire public	3.8	1312/1333
Secondaire gén. privé	4.3	54/58
Secondaire prof. privé	4.2	4/4
Secondaire gén. + prof. privé	4.2	1/1
Secondaire gén. public	3.8	52/62
Secondaire prof. public	3.6	4/15
Secondaire gén. + prof. public	3.6	172/190

En examinant le tableau, nous observons que la perception qu'ont les directeurs quant à l'atteinte des objectifs de l'école est plus élevée dans le secteur privé (primaire et secondaire) que dans le secteur public. Il faut remarquer toutefois, que le nombre des répondants du secteur privé est très bas par rapport au secteur public, ce qui nous incite à une grande prudence dans l'interprétation de ces résultats.

e) Projet éducatif

Dans l'ensemble, un nombre élevé de répondants soutiennent que le projet éducatif est un instrument qui favorise une meilleure atteinte des objectifs de l'école (tableau 3.14).

Tableau 3.14

Projet éducatif et atteinte des objectifs de l'école

	Primaire	Secondaire	Public	Privé	Franco	Anglo
N	988	326	1311	79	1296	56
%	77	82	71	90	82	38

Par contre il faut souligner un cas d'exception: 38% des anglophones seulement croient que le projet éducatif favorise l'atteinte des objectifs de l'école. Malgré un taux élevé de ceux qui croient que le projet éducatif est un instrument favorable à l'atteinte des objectifs scolaires, les réponses à la question "où en est le projet éducatif dans votre école?" varient considérablement:

24% pas encore de projet éducatif

45% en voie d'élaboration

27% en voie de réalisation

3% rédigé mais non appliqué

Le tableau 3.15 ci-dessous permet de visualiser l'état du projet éducatif dans les différents secteurs et niveaux d'enseignement.

Tableau 3.15

Etat du projet éducatif dans les différents réseaux, secteurs et niveaux d'enseignement

Etat du projet éducatif	Primaire		Secondaire	
	N	%	N	%
Pas encore de projet	317	(24)	81	(20)
En voie d'élaboration	643	(49)	144	(36)
En voie de réalisation	317	(24)	150	(38)
Rédigé mais non appliqué	23	(2)	24	(6)

	Public		Privé		Francophone		Anglophone	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pas encore de projet	436	(25)	5	(6)	335	(21)	76	(50)
En voie d'élaboration	799	(46)	32	(36)	758	(48)	43	(28)
En voie de réalisation	451	(26)	44	(49)	480	(30)	10	(7)
Rédigé mais non appliqué	49	(3)	8	(9)	20	(1.3)	24	(16)

Dans le secteur anglophone, 50% des écoles n'ont pas encore de projet éducatif alors que 6% seulement l'appliquent déjà. Il faut noter également que 16% des écoles les ont rédigé sans cependant les appliquer. Par contre, dans le secteur privé, 5% seulement manque de projet éducatif, tandis que 49% l'applique déjà. Comparativement au primaire, le secondaire présente un taux élevé (38%) de réalisation du projet éducatif.

Il convient de souligner que le secteur privé semble favoriser nettement le projet éducatif par rapport au secteur public.

f) Réforme scolaire (Laurin)

Relativement à la question 112 portant sur la réforme (Laurin), il y a lieu de souligner que les francophones se disent beaucoup plus prêts (60%) à en assumer les responsabilité que les anglophones (27%). Les mêmes observations pourraient être faites, à un degré moindre, entre le public (57%) et le privé (37%) aussi bien qu'entre le secondaire (66%) et le primaire (24%).

Tableau 3.16

La proportion des directeurs d'école prets à assumer les responsabilités de la réforme scolaire (Laurin)

	Primaire	Secondaire	Public	Privé	Franc.	Anglo.
N	693	261	984	31	947	42
%	54	66	57	37	60	27

Des tableaux additionnels concernant les données descriptives relatives à cette section se trouvent en appendice A.

CONCLUSION

Dans cette troisième partie nous avons présenté le profil général des directeurs d'école, les caractéristiques de leurs établissements et de leur satisfaction au travail et de la façon dont ils perçoivent l'atteinte des objectifs de leur école et leur plan de carrière. Dans l'ensemble les résultats obtenus sont très encourageants et parlent éloquemment du personnage important qu'est le directeur d'école.

Compte tenu du contexte social turbulent dans lequel cette étude a été menée, il est quelque peu surprenant de voir le degré relativement élevé de satisfaction au travail et leur détermination à poursuivre dans leur carrière de directeur. Ces premières analyses semblent indiquer que les directeurs trouvent surtout leur satisfaction dans leur travail même et dans la conviction qu'ils ont d'être utile à la communauté qu'ils servent (tableau 3.11). Il importe cependant de poursuivre plus avant les analyses en examinant chacune des hypothèses de recherche formulées précédemment.

PARTIE IV

VERIFICATION DES HYPOTHESES, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Dans cette partie de l'étude nous allons entreprendre l'analyse et l'interprétation des résultats relatifs à chacune des hypothèses de recherche que nous avons avancées dans la première partie de la présente étude. Rappelons que ces hypothèses découlaient de la problématique générale et du cadre théorique présenté graphiquement au Tableau 1.2 de cette recherche. Ce cadre théorique nous permettait d'identifier trois volets essentiels, à savoir: 1) les facteurs intrinsèques et extrinsèques), 2) l'atteinte des objectifs de l'école et 3) les projets de carrière. Nous avons également pris en compte, dans nos analyses statistiques, des différents sous-échantillons suivants: public et privé, francophone et anglophone, primaire et secondaire. Dans les pages suivantes, nous allons donc aborder les analyses et les résultats relatifs à chacune de ces hypothèses.

Hypothèse 1

En examinant l'évolution du système scolaire québécois au cours des années récentes, nous avons pu constater, dans la section traitant de la problématique un certain malaise dans le milieu scolaire lequel malaise n'était pas sans affecter les directeurs d'écoles. En outre, notre cadre d'analyse nous suggérait de faire une distinction marquée entre le <u>travail</u> du directeur et le <u>contexte</u> général dans lequel ce

travail s'exerce. En gardant à l'esprit ces deux dimensions de la satisfaction, nous avons postulé que les directeurs d'écoles au Québec pouvaient se révéler plus satisfaits des éléments directement reliés au travail de direction que du contexte dans lequel ils exercent ce même travail. De ce postulat général, nous avons dégagé la première hypothèse de notre recherche qui s'énonçait comme suit:

hypothèse 1

> Au Québec, le travail lui-même de direction d'école et ses composantes (facteurs intrinsèques) constituent une plus grande source de satisfaction que le contexte général et les conditions spécifiques de ce travail (facteurs extrinsèques).*

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons utilisé le test t de Student, étant donné qu'il s'agissait ici de comparer deux moyennes, en l'occurrence celle des cinq facteurs intrinsèques contre celle des dix facteurs extrinsèques pris globalement (voir Tableau 1.2).

---

* "le travail de direction et ses composantes" sont opérationnellement traduits par la moyenne arithmétique obtenue sur les cinq facteurs intrinsèques (I) tandis que "le contexte général et les conditions spécifiques se définissent par la moyenne arithmétique obtenue sur les dix facteurs extrinsèques (E).

Tableau 4.1

Comparaison des moyennes des facteurs intrinsèques (I) et extrinsèques (E) pris globalement à l'aide du test t de Student

Secteur	Facteurs	$\bar{X}$	Sx	r	n	Valeur de T
[1] Ensemble de sujets	I	3.79	.47	.74	1635	14.07 ***
	E	3.67	.51			
Privé	I	4.03	.35	.75	48	1.50
	E	3.97	.42			
Public	I	3.78	.47	.74	1587	14.00 ***
	E	3.66	.51			
Français	I	3.80	.46	.74	1431	13.62 ***
	E	3.68	.51			
Anglais	I	3.65	.53	.79	138	1.62
	E	3.60	.54			
Primaire	I	3.77	.45	.72	1171	11.65 ***
	E	3.65	.51			
Secondaire	I	3.85	.48	.76	349	7.00 ***
	E	3.72	.50			

$\bar{X}$: moyenne
Sx: écart-type
r : corrélation
n : nombre d'individus
* : l'indice est significatif à $^{\alpha}$=.05
** : l'indice est significatif à $^{\alpha}$=.01
***: l'indice est significatif à $^{\alpha}$=.001

1. Il s'agit ici de tous les répondants de notre échantillon, sans distinction de secteurs et niveaux d'enseignement.

Dans l'ensemble, les valeurs de t présentées au tableau 4.1 sont significatives (au seuil de signification $\alpha = .05$), confirmant ainsi notre hypothèse, à savoir qu'au Québec, le travail de direction d'école et ses composantes constituent une plus grande source de satisfaction que le contexte général et les conditions spécifiques de ce travail. De plus, pour la quasi-totalité des secteurs et niveaux d'enseignement considérés dans notre analyse, les valeurs de t sont effectivement significatives à un plus haut niveau ($p < .001$), cela étant vrai pour l'ensemble des sujets. Pour le réseau anglophone et le secteur privé, les valeurs de t sont pratiquement significatives ($p = .070$ et $.053$ respectivement). Notons cependant, qu'il s'agit ici des deux groupes dont le nombre de sujets est relativement peu élevé. On peut donc dire que dans l'ensemble, les résultats de toutes les analyses vont dans le sens prévu par l'hypothèse qu'ils soient significatifs ou presque significatifs.

Soulignons en passant que les corrélations entre les deux types de facteurs sont relativement élevées; elles varient entre .72 et .79. Cela implique donc que d'une façon générale, lorsqu'il y a un niveau de satisfaction élevé par rapport aux facteurs intrinsèques, il y a en fait une tendance marquée à avoir aussi un niveau de satisfaction élevé quant aux facteurs extrinsèques.

Il est à remarquer que l'hypothèse ci-dessus porte sur les facteurs intrinsèques et extrinsèques pris globalement, cependant nous avons cru bon poursuivre l'analyse en examinant ces facteurs individuellement. Ainsi nous présentons dans le tableau 4.2 les moyennes et les écarts-types des cinq facteurs intrinsèques et des dix facteurs extrinsèques pour l'ensemble des sujets. Notons que les 15 facteurs sont placés en ordre décroissant selon le niveau moyen de satisfaction des répondants.

Tableau 4.2

Facteurs de satisfaction par ordre décroissant

Facteurs	$\bar{X}$	Sx	n
Réalisation (I)	4.15	.53	1 857
Vie personnelle (E)	4.07	.57	1 865
Travail lui-même (I)	4.02	.47	1 806
Responsabilité (I)	3.94	.56	1 846
Rel. inter. (subord.) (E)	3.92	.79	1 871
Conditions de travail (E)	3.86	.72	1 870
Développement personnel (E)	3.85	.65	1 848
Rel. pairs (E)	3.74	.84	1 881
Rel. supérieurs (E)	3.70	.89	1 848
Sécurité (E)	3.67	.94	1 870
Reconnaissance (I)	3.63	.58	1 830
Supervision technique (E)	3.37	.87	1 833
Politique administrative (E)	3.34	.77	1 819
Avancement (I)	3.24	.93	1 861
Salaire (E)	3.19	1.09	1 866

I = facteurs intrinsèques

E = facteurs extrinsèques

1 = Très insatisfait

5 = Très satisfait

Les données de ce tableau suggèrent que les directeurs d'écoles au Québec sont relativement satisfaits des divers aspects de leur carrière. Ils se disent légèrement plus satisfaits en ce qui a trait à certains facteurs tels: la vie personnelle (4.07) et le travail lui-même (4.02). Il faut noter également que deux des trois premiers facteurs sont des facteurs intrinsèques.

Bien qu'en général les répondants se déclarent assez satisfaits par rapport à la plupart des aspects de leur carrière, ils le sont cependant à un niveau moins élevé à l'égard de la supervision technique (3.37), la politique administrative (3.34), l'avancement (3.24) et le salaire (3.19). Quant à la supervision technique et la politique administrative, nous sommes en droit de nous demander si certains changements prévus dans le cadre du projet de restructuration scolaire ne seraient pas à la base de ces faibles niveaux de satisfaction des répondants.

Le salaire se classe en dernière position parmi les quinze facteurs de la satisfaction au travail des répondants. Ce résultat semble corroborer certaines observations faites précédemment par les Directeurs Généraux des commissions scolaires dans le cadre d'une recherche récente (Deblois et Moisset, 1981) sur la sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03. Dans cette dernière recherche, le salaire avait été identifié comme le premier facteur explicatif des difficultés de recrutement des nouveaux directeurs d'écoles. Du reste la faible satisfaction des employés vis-à-vis du salaire semble être une constante dans la plupart des recherches menées sur la satisfaction au travail.

---

(1) Ces niveaux de satisfaction ont été obtenus sur la sommation de niveaux de satisfaction exprimée à l'égard de différentes questions permettant de mesurer chacun des quinze facteurs de satisfaction au travail. Rappelons également que l'échelle utilisée était composée de 5 niveaux de satisfaction, à savoir très satisfait (5), satisfait (4), neutre (3), insatisfait (2) et très insatisfait (1).

Quant à l'avancement (3.24) qui occupe l'avant-dernière place, il correspond à la notion courante de promotion. Comme on le sait, les perspectives de promotion dans l'administration scolaire sont restreintes. Les possibilités d'accès aux échelons supérieurs dans l'administration scolaire sont très limitées pour la plupart des cadres scolaires. En fait, les données descriptives présentées dans la deuxième partie de cette recherche nous révèlent une certaine stabilité des cadres de direction scolaire au Québec. Ces données indiquent que la moyenne d'âge des directeurs d'écoles est de 44 ans; ces directeurs ont en moyenne 22 ans d'expérience dans le milieu scolaire dont 11 ans à la direction scolaire.

Certains facteurs extrinsèques, comme la "vie personnelle" (4.07) ne semblent pas poser des problèmes particuliers aux directeurs. A cet égard rappelons que le facteur "vie personnelle" correspond à tout ce qui, pour le directeur d'école, pourrait présenter un obstacle au respect de sa liberté de conscience, à ses principes moraux et à ses convictions religieuses.

Par ailleurs, si on étudie les écarts-types calculés, on observe que de façon générale, le degré d'homogénéité ou de consensus des répondants est en fonction inverse de leur degré de satisfaction.

En somme, il convient de conclure qu'au Québec, le travail de direction d'école et ses composantes constituent une plus grande source de satisfaction que le contexte général et les conditions spécifiques de ce travail, la différence entre les moyennes des facteurs intrinsèques et extrinsèques pris globalement s'étant avérée significative. Soulignons que cette différence se vérifie pour la plupart des sous-groupes étudiés, primaire et secondaire, privé et public, anglophone et francophone.

Hypothèse 2

L'objectif de notre deuxième hypothèse consistait à examiner la relation entre la satisfaction globale des directeurs et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école. La relation entre ces deux variables a été peu étudiée (Knoop, 1981) même si des études antérieures y ont fait allusion (Wroom, 1964; Locke, 1976). D'après ces auteurs, étant donné que la satisfaction au travail est étroitement liée à la satisfaction des besoins et à la réalisation des objectifs de l'organisation, il y aurait lieu de s'attendre à une relation positive entre le niveau de cette satisfaction et leur perception de l'atteinte des objectifs organisationnels. Ainsi, nous avons postulé l'existence d'une relation positive entre ces deux variables pour ce qui est des directeurs d'école au Québec. Sur cette base, nous avons formulé une deuxième hypothèse de recherche (2a) qui se lit comme suit:

Hypothèse 2a

Il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs/trices et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école et ce, tant au primaire qu'au secondaire (général, professionnel et mixte).

Les données relatives à cette hypothèse reposaient sur deux séries de questions, dont l'une se référait à la satisfaction générale au travail des directeurs d'écoles (Q.113) et l'autre portait sur les perceptions de ces mêmes directeurs quant au degré d'atteinte des objectifs de l'école (Q.84-102).

Dans le cadre de cette hypothèse nous cherchions à vérifier la relation entre deux variables continues (la question 113 et les différents regroupements de questions définissant la perception de l'atteinte des objectifs); nous avons donc calculé le coefficient de corrélation de

Pearson pour vérifier cette hypothèse. Les données du tableau 4.3 de notre analyse révèlent que pour l'ensemble des sujets, il y a une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs et leur perception quant à l'atteinte des objectifs tant au primaire ($r = .33$) qu'au secondaire général ($r = .46$) et professionnel ($r = .45$). Ces coefficients de corrélation sont cependant modestes. En ce qui concerne le cas particulier du secondaire mixte la corrélation se révèle non significative ($r = .11$).

Par ailleurs, il s'avérait intéressant de voir si l'hypothèse se confirmait également pour les différents secteurs et réseaux (francophone, anglophone, privé et public). Quand on observe les résultats relatifs à ces différents secteurs et réseaux, on remarque que les coefficients de corrélation ne sont significatifs qu'au primaire francophone ($r = .31$) et anglophone ($r = 47$), qu'au public ($r = .34$) et qu'au

---

(1) La perception de l'atteinte des objectifs de l'école se définissait comme suit, suivant les différents niveaux et secteurs:

- au primaire: $\frac{Q_{84} * Q_{85} + Q_{86} + Q_{87} + Q_{88}}{5}$

- au secondaire général:

$$\frac{Q89 + Q98 + Q100 + Q102}{4}$$

- au secondaire professionnel:

$$\frac{Q94 + Q98 + Q100 + Q102}{4}$$

- au secondaire général et professionnel:

$$\frac{Q89 + Q94 + Q98 + Q100 + Q102}{5}$$

Tableau 4.3

Hypothèse 2a. Coefficient de corrélation observée entre la satisfaction globale (question 13) et la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école

Secteurs \ Niveaux		Primaire	Secondaire général	Secondaire professionnel	Secondaire mixte (polyvalente)
	r	.33***	.46***	.45*	.11
	n	1294	142	19	175
Francophone	r	.31***	.56***	.35	.11
	n	1167	100	16	138
Anglophone	r	.47***	.26	-	-.06
	n	81	31	-	24
Privé	r	.02	.11	.44	-
	n	10	65	4	-
Public	r	.34***	.54***	.35	.12
	n	1284	77	15	174

* : l'indice est significatif à $\alpha = .05$
** : l'indice est significatif à $\alpha = .01$
***: l'indice est significatif à $\alpha = .001$

secondaire général pour le réseau francophone (r = .56) et le secteur public (r = .54). Ces coefficients de corrélation sont relativement identiques à ceux obtenus pour l'ensemble des sujets et comme dans ce dernier cas la corrélation est plutôt modeste.

Remarquons également que les coefficients de corrélation qui ne sont pas significatifs correspondent aux groupes qui contiennent peu de sujets sauf cependant pour le secondaire mixte (polyvalentes). A quoi pourrions-nous imputer ces faibles coefficients de corrélation entre la satisfaction globale et la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école des directeurs des écoles polyvalentes (secondaire professionnel)? Ces résultats confirment-ils les reproches souvent formulés à l'endroit de ces institutions qui, en raison de leur grandeur et de leur complexité organisationnelle, ne favorisent pas le développement d'un climat positif de travail ainsi que la perception claire de l'atteinte des objectifs poursuivis? En ce qui a trait aux écoles privées, les petits nombres de répondants ne nous permettent pas de conclure quoi que ce soit, tous les coefficients de corrélation étant non significatifs.

Pour conclure, soulignons que globalement, il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs/trices et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école dans certains secteurs, réseaux et pour certains niveaux d'enseignement du système scolaire québécois. Pour les directeurs de ces secteurs, réseaux et niveaux, plus ils sont satisfaits, plus ils ont tendance à percevoir de façon positive l'atteinte des objectifs scolaires. Ajoutons cependant que l'inverse peut être également vrai, à savoir que plus ils perçoivent l'atteinte des objectifs scolaires de façon positive, plus ils semblent être satisfaits de leur travail. (Cette relation inversée n'a pas fait

l'objet de vérification). Comme on peut le constater à la lecture des données rapportées dans le tableau 4.3, même là où les relations sont positives, les coefficients de corrélation sont relativement faibles et dans certains cas, elles sont même négligeables.

Hypothèse 2b
Les facteurs intrinsèques (I) sont en relation positive avec le degré de perception d'atteinte des objectifs de l'école.

Hypothèse 2c
Les facteurs extrinsèques (E) sont aussi en relation positive avec le degré de perception de l'atteinte de l'objectif de l'école, mais à un degré moindre que les facteurs intrinsèques.

Tout comme dans le cas de l'hypothèse 2a, nous avons calculé les coefficients de corrélation de Pearson pour vérifier les relations avancées aux hypothèses 2b et 2c ci-dessus. Les coefficients de corrélation observés entre la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école et les facteurs intrinsèques (I) d'une part et les facteurs extrinsèques (E) d'autre part sont présentés dans le tableau 4.4. Pour l'ensemble des sujets, les coefficients de corrélation observés pour les facteurs intrinsèques et extrinsèques s'avèrent significatifs sauf au secondaire professionnel où le nombre de sujets est relativement faible. Quant à savoir si les facteurs intrinsèques, comparativement aux facteurs extrinsèques, sont en relation positive plus élevée avec le degré de perception d'atteinte des objectifs de l'école, les données du tableau ci-dessous indiquent vraisemblablement les mêmes coefficients de corrélation entre la variable dépendante et les deux types de facteurs (I et E) au primaire ($r = .35$ et $r = .35$, respectivement pour I et E) et au secondaire mixte ($r = .24$ pour I et $r = .26$ pour e). Ces coefficients de corrélation sont cependant faibles. Au secondaire général nous observons que les facteurs intrinsèques sont en relation positive avec le

Tableau 4.4

Coefficients de corrélation de Pearson observés entre la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école et les facteurs intrinsèques (I) d'une part et extrinsèques, d'autre part (E)

Secteurs \ Niveaux		Primaire		Secondaire général		Sec. professionnel		Secondaire mixte (polyvalentes)	
		I	E	I	E	I	E	I	E
Ensemble des sujets	r	.35***	.35***	.62***	.52***	.21	.34	.24***	.26***
	n	1216	1209	124	113	17	16	173	171
Francophone	r	.34***	.35***	.62***	.50***	.13	.33	.26***	.29***
	n	1100	1095	91	82	14	14	136	134
Anglophone	r	.34**	.42***	.50**	.50**	-	-	.26	.03
	n	72	74	25	23	1	0	25	25
Privé	r	-	-	.56***	.32	-	-	-	-
	n	8	3	48	39	3	2	1	1
Public	r	.34***	.35***	.55***	.50***	.22	.21	.24***	.26***
	n	1208	1206	76	74	14	14	172	170

r : correlation
n : nombre d'individus
* : l'indice est significatif à $\alpha = .05$
** : l'indice est significatif à $\alpha = .01$
***: l'indice est significatif à $\alpha = .001$

degré de perception d'atteinte des objectifs de l'école, et à un degré légèrement plus fort (r = .62) que les facteurs extrinsèques (r = .52). A ce niveau d'enseignement, les corrélations sont plus substantielles que dans les cas précédents où elles étaient plutôt faibles.

Nous avons également jugé bon de faire des analyses au niveau de différents secteurs d'enseignement. Les données de cette deuxième étape d'analyse (voir tableau 4.4) indiquent les coefficients de corrélation significatifs dans tous les secteurs et à tous les niveaux, sauf là où le nombre de sujets est inférieur à 26; et ceci étant vrai pour les deux types de facteurs (I et E). Ainsi, là où les coefficients de corrélation sont significatifs, nous remarquons que dans tous les secteurs (sauf au privé), les facteurs intrinsèques et extrinsèques sont en relation positive presque égale avec la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école au primaire, exception faite du le secteur anglophone (r = .34 pour I versus r = .42 pour E).

C'est au secondaire général où l'hypothèse 2b semble se confirmer dans tous les secteurs. A ce niveau d'enseignement, les deux types de facteurs sont en relation positive avec le degré de la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école secondaire général. Les facteurs extrinsèques le sont cependant à un degré moindre que les facteurs intrinsèques. C'est dans les secteurs privé et anglophone où ces différences semblent être plus remarquables. Par contre, au secondaire mixte, bien que dans tous les cas les coefficients de corrélation sont significatifs mais faibles, les facteurs intrinsèques sont en relation positive avec la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école mais à un degré légèrement moindre que les facteurs extrinsèques.

En général, les coefficients de corrélation observés entre la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école et les facteurs intrinsèques d'une part, et les facteurs extrinsèques d'autre part confirment pour la plupart des cas, l'existence d'une relation positive entre ces trois variables. Ces coefficients de corrélation sont cependant faibles sauf au secondaire général où ils s'avèrent substantiels. Et c'est au secondaire général que les facteurs extrinsèques sont en relation positive avec la perception quant à l'atteinte des objectifs de l'école mais à un degré légèrement moindre que les facteurs intrinsèques.

Hypothèse 3

Dans la problématique générale, nous avons insisté sur la période difficile que traverse la société québécoise, sur l'évolution rapide des structures sociales et de l'impact que ces changements ont sur le système scolaire d'une part et sur les directeurs d'école d'autre part. Ainsi, avons-nous postulé que les directeurs au Québec pourraient avoir des choix difficiles à faire, face à leur carrière: ils devront vraisemblablement s'adapter ou quitter le poste. Par ailleurs, les résultats de certaines études antérieures (Thompson et De Léonibus, 1979; McConnel, 1971; Hersey, 1975; Vetter, 1976; Peskin, 1973; Kellams, 1975), montrent que l'intention des directeurs d'école de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire dépend plus ou moins de leur niveau de satisfaction au travail. C'est donc à la lumière de ces faits que nous avons énoncé l'hypothèse suivante:

Hypothèse 3a

Il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs et leur intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire.

Cette hypothèse mettait en relation la variable <<satisfaction globale>> (mesurée par la question 113) avec la question 103 qui se formulait ainsi: "J'entends poursuivre ma carrière comme directeur d'école, oui ou non?". Et nous avons calculé le coefficient de corrélation bisériale pour infirmer ou confirmer cette hypothèse.

Les coefficients de corrélation bisériale observés entre la satisfaction globale (question 113) et l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire se sont avérés significatifs tant pour l'ensemble des sujets (rb = .29) que pour les sous-groupes, sauf pour le secteur anglophone où le nombre de sujets est relativement faible (voir tableau 4.5). Bien que ces corrélations s'avèrent hautement significatives, elles demeurent cependant faibles.

On peut déduire de ces résultats que, même si elle est faible, il y a une tendance assez généralisée parmi ceux qui se disent satisfaits à manifester leur intention de poursuivre dans leur carrière. Compte tenu de la faible corrélation, il faut ajouter cependant qu'il existe des facteurs autres que la satisfaction qui interviennent dans l'explication de l'intention des directeurs d'écoles de poursuivre ou d'abandonner leur carrière. Notre objectif n'était pas d'identifier ces facteurs mais plutôt d'examiner si la satisfaction au travail était reliée à l'intention de poursuivre ou d'abandonner une carrière.

Donc, il est possible de conclure qu'il existe une relation positive entre la satisfaction globale des directeurs d'écoles au Québec et leur intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire.

De façon générale, les présents résultats corroborent les conclusions des études antérieures (Thompson et De Leonibus, 1979; Killams, 1975, etc.) ci-haut mentionnées. Par ailleurs, les résultats de notre

recherche ont révélé, comme plusieurs autres études, que la satisfaction au travail ne semble pas être l'unique raison de l'intention de quitter (ou de garder) un emploi. D'autres éléments jouent vraisemblablement un rôle important dans cette décision que sont appelés à prendre parfois les directeurs.

Pour obtenir une meilleure compréhension de la relation qui existe entre la satisfaction au travail et l'intension de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire au Québec, nous avons également voulu vérifier si les deux types de facteurs (intrinsèques et extrinsèques) de satisfaction au travail influent différemment sur cette dernière (l'intention de poursuivre dans la carrière). Suite à ces considérations, nous avons avancé deux autres sous-hypothèses à savoir:

Hypothèse 3b
Les facteurs <u>intrinsèques</u> (I) sont en relation positive avec l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire.

Hypothèse 3c
Les facteurs <u>extrinsèques</u> (E) sont aussi en relation positive avec l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire, mais à un degré moindre que les facteurs intrinsèques.

Comme nous l'avons déjà observé dans le cadre de l'hypothèse 3a (en ce qui concerne la faiblesse de la corrélation entre la satisfaction globale au travail et cette intention), la corrélation entre ces deux variables est une fois encore plutôt faible, ce qui nous amène à supposer l'existence de nombreux autres facteurs qui influent sur l'intention ou la décision de poursuivre ou de quitter la carrière d'administrateur scolaire.

Tout comme dans le cas de l'hypothèse 3a, nous nous sommes également servis de la corrélation bisériale pour vérifier les relations

Tableau 4.5

Corrélations bisériales observées
entre la satisfaction globale (question 113)
et l'intention de poursuivre dans la
carrière d'administrateur scolaire (question 103)

Secteurs / niveaux / réseaux	rb	n
Ensemble des sujets	.29***	1798
Privé	.27*	90
Public	.29***	1708
Français	.31***	1564
Anglais	.03	160
Primaire	.30***	1277
Secondaire	.24***	397

rb: corrélation bisériale

n: nombre d'individus

* : l'indice est significatif à α=.05

** : l'indice est significatif à α=.01

***: l'indice est significatif à α=.001

avancées aux hypothèses 3b et 3c ci-dessus. Les données du tableau 4.5 indiquent que, pour l'ensemble des sujets, les coefficients de corrélation bisériale observés pour les deux types de facteurs (intrinsèques, I et extrinsèques, E) s'avèrent significatifs mais sont cependant très faibles. Ce résultat révèle que les facteurs intrinsèques (I) sont dans la plupart des cas en corrélation légèrement plus forte (rb = .25) avec l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire que dans les cas des facteurs extrinsèques rb = .21). Néanmoins, nous avons également jugé bon de poursuivre les analyses au niveau de différents secteurs et niveaux d'enseignements. Les résultats de ces autres analyses (voir tableau 4.6) témoignent que les coefficients de corrélation sont significatifs mais modestes partout excepté aux secteurs privé et anglais. Il faut noter un autre cas d'exception qui est celui du privé. Dans ce secteur, les coefficients de corrélation des facteurs extrinsèques semblent supérieurs à ceux des facteurs intrinsèques. Cependant, notons que le nombre de sujets impliqués est petit. Est-ce à dire que dans le secteur privé les facteurs intrinsèques sont plus fortement associés à l'intention de poursuivre dans la carrière? Voilà une piste de recherche intéressante à poursuivre éventuellement.

En somme, les coefficients de corrélation observés entre l'intention de poursuivre dans la carrière d'administrateur scolaire et l'un ou l'autre type de facteurs de satisfaction au travail confirment nos deux hypothèses, les coefficients de corrélation des facteurs intrinsèques étant légèrement plus forts dans la plupart des cas, sauf aux secteurs privé et anglais. Ces résultats semblent aller dans le sens de la théorie de deux facteurs telle que formulée par Herzberg et qui accorde aux facteurs intrinsèques une importance plus grande en ce qui a trait à

Tableau 4.6

Corrélations bisériales observées
entre l'intention de poursuivre
dans la carrière d'administrateur scolaire (Q 103)
et les facteurs intrinsèques (I) d'une part
et extrinsèques (E) d'autre part

Secteurs niveaux	Secteurs réseaux	Facteurs	rb	n
Ensemble des sujets		I	.25**	1689
		E	.21**	1665
Privé		I	.27	67
		E	.46**	49
Public		I	.26**	1622
		E	.21**	1616
	Français	I	.28**	1475
		E	.23**	1458
	Anglais	I	.04	146
		E	.15	144
Primaire		I	.26**	1201
		E	.23**	1197
Secondaire		I	.31**	372
		E	.28**	357

rb : corrélation bisériale

n : nombre d'individus

* : l'indice est significatif à $\alpha = .05$

** : l'indice est significatif à $\alpha = .01$

*** : l'indice est significatif à $\alpha = .001$

l'intention de poursuivre dans la carrière (alors que les facteurs extrinsèques seraient meilleurs prédicteurs de l'intention de quitter la carrière).

Bien que les deux dernières hypothèses (3b et 3c) concernaient les "effets" possibles des facteurs intrinsèques et des facteurs extrinsèques sur l'intention de poursuivre (ou de quitter) la carrière, on pourrait également se demander s'il n'y aurait pas interaction entre ces deux types de facteurs. En d'autres termes, se pourrait-il que "l'effet" des facteurs extrinsèques sur la décision de poursuivre la carrière dépende du degré de satisfaction quant aux facteurs intrinsèques? Cette interrogation a effectivement mené à la formulation de l'hypothèse suivante:

Hypothèse 3d:
L'effet des facteurs extrinsèques sur les profils de carrière des directeurs d'écoles dépend du degré de satisfaction des facteurs intrinsèques; plus précisément, les facteurs extrinsèques ont un effet d'autant plus marqué sur la décision de poursuivre la carrière que les facteurs intrinsèques sont faibles.

Rappelons qu'il s'agissait ci-dessus des facteurs intrinsèques et extrinsèques <u>globaux</u> tels que définis précédemment.

Dans le but de vérifier la présence d'interaction entre les deux facteurs globaux I (intrinsèques) et E (extrinsèques) nous avons recouru à la régression logistique où la variable dépendante binaire (1 = poursuite de la carrière; 0 = abandon de la carrière) pouvait être "expliquée" par les deux facteurs ci-dessus ainsi que par un troisième facteur, l'interaction IE. Il s'agissait de vérifier, à l'aide de tests statistiques appropriés, si l'ajout de ce terme d'interaction au modèle apportait une contribution réelle et significative dans "l'explication" de la variable dépendante.

La vérification statistique de l'hypothèse s'est effectuée grâce au programme <<Stepwise Logistic Regression>> du progiciel BMDP (1983). De fait, l'analyse statistique a été effectuée autant pour l'ensemble des sujets qu'au niveau des secteurs privé ou public, primaire ou secondaire et anglophone ou francophone.

Pour chacune de ces sept situations, jamais l'interaction ne s'est avérée significative au seuil de signification $\alpha = .05$, le résultat "le plus près" de la signification statistique s'étant produit au niveau primaire où le test de la signification de l'<<IMPROVEMENT>> apporté par l'ajout du terme d'interaction IE aux deux autres facteurs I et E a produit une probabilité de $p = .164$, soit nettement au-dessus de la valeur $\alpha = .05$.

Comme aucun des sept tests ne s'est avéré significatif, nous n'avons pas cru bon reproduire les résultats numériques dans ce rapport. Nous nous contenterons donc de conclure que l'hypothèse 3d a été complètement infirmée en ce sens qu'il n'existe aucune interaction entre les facteurs globaux intrinsèques et extrinsèques en ce qui concerne la décision de poursuivre ou de quitter la carrière chez les directeurs d'écoles québécoises. En d'autres termes, "l'effet" des facteurs extrinsèques sur la décision de poursuivre (ou de quitter) la carrière ne dépend pas du niveau des facteurs intrinsèques globaux.

CONCLUSION

La plupart des hypothèses et des sous-hypothèses que nous avions soulevées dans le cadre de cette étude se trouvent donc confirmées. De façon générale, il est possible de conclure que la satisfaction du travail des directeurs a un impact sur la façon de percevoir la poursuite et l'atteinte des objectifs de l'école dont ils font partie, sont responsables, d'une part, et que, d'autre part, cette même satisfaction influence leur décision de rester en poste ou encore de le quitter.

L'examen des hypothèses nous fait également découvrir que les directeurs et directrices sont plus satisfaits à l'égard de leur travail comme tel et de ses composantes qui s'y rattachent que du contexte général de ce même travail. Egalement il est possible d'affirmer que ces "irritants" contextuels ont tendance à affecter de façon moins favorable leurs perceptions de l'atteinte des objectifs de l'école et d'influer sur leur décision d'abandonner leur poste. Néanmoins il faut ajouter que les faibles corrélations nous incitent à une prudence dans l'interprétation des résultats. De toute évidence, d'autres facteurs que nous n'avons pas examinés interviennent dans les relations que nous venons d'étudier.

PARTIE V

CONCLUSIONS GENERALES ET IMPLICATIONS

RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DES OBJECTIFS DE L'ETUDE

Cette recherche est la première étude exécutée au Québec portant sur la satisfaction du travail des directeurs et directrices d'école, leurs perceptions quant à l'atteinte des objectifs de l'école et leurs projets de carrière. Cette recherche est unique à plus d'un point de vue: d'abord elle porte sur tous les directeurs et directrices d'écoles de la province de Québec, des niveaux primaire et secondaire; l'échantillon global regroupe non seulement les directeurs du secteur francophone mais également ceux du secteur anglophone, et ceux du réseau d'écoles privées. Pour la première fois il nous est donc possible de reconstruire le portrait de famille des directeurs/trices d'écoles du Québec et de comparer leurs profils d'un secteur à l'autre, d'un réseau à l'autre voire même d'un niveau d'enseignement à l'autre en ce qui a trait aux variables retenues pour étude, la satisfaction au travail, la perception de l'atteinte des objectifs de l'école et les porjets de carrière.

Plusieurs motifs semblaient justifier la réalisation d'une telle étude au début des années 80. D'abord il faut reconnaître que peu d'études avaient été réalisées sur les directeurs d'écoles du Québec, et que conséquemment nous savions relativement peu sur ce personnage dont

l'importance au sein de l'école était de plus en plus reconnue. Dans cette perspective, toute étude sur le directeur et la directrice d'école se justifie d'elle-même dans une société industrielle avancée.

D'autres raisons rendaient cette étude impérative. En particulier les projets de réformes dans lesquels s'engageait le gouvernement québécois au début des années 80 laissaient déjà présager des modifications importantes aux structures scolaires existantes voire même au rôle que serait appelé à jouer le directeur d'école dans ces nouvelles structures. Ainsi, la loi 71 (1979) précisait le statut, les droits et pouvoirs de directeurs d'école; l'"Enoncé de politique et Plan d'Action" confiait la direction d'école non plus au seul directeur mais aussi à un conseil d'école avec lequel celui-ci devait collaborer étroitement. Dans ce décor apparaissait également une refonte des régimes pédagogiques, une modification aux structures des commissions scolaires, un plan d'intégration et de consolidation des commissions scolaires, etc. Somme toute, cette période fut marquée au signe des grandes innovations et des grandes incertitudes. Si ces lois et projets de loi apportaient quelques précisions quant au nouveau statut du directeur, ils créaient aussi une situation confuse qui d'une part laissait miroiter de nouveaux défis pour le directeur mais aussi était susceptible de créer un certain malaise chez ceux qui devaient affronter la tempête de la réforme à la barre de l'école.

C'est dans ce contexte général plein d'incertitudes et de promesses que se posait la pertinence d'une étude sur la satisfaction au travail des directeurs d'école et de leur perception des atteintes des objectifs de l'école tels que définis dans les nouveaux documents officiels (Enoncé de politique et plan d'action). En outre il s'avérait

important de voir si ces derniers se trouvaient influencés positivement ou négativement par tous ces changements qui affectaient leur travail au point de remettre en question leur projet même de carrière.

Une revue exhaustive de la littérature sur la satisfaction au travail nous a permis de mieux cerner le problème, de le camper dans un cadre théorique qui correspondait à nos préoccupations de recherche et de choisir un instrument de mesure approprié.

La théorie de Herzberg qui a donné lieu à de nombreuses recherches sur la satisfaction au travail dans tous les milieux incluant les milieux d'éducation retenait notre attention à un double titre: d'abord parce qu'elle avait fait l'objet de vérifications empiriques nombreuses mais aussi parce qu'elle soulevait un problème théorique intéressant du point de vue de notre problématique générale. Nos contacts avec les directeurs d'école laissaient percevoir que le problème de la satisfaction au travail était très complexe - qu'ils étaient, à la fois, satisfaits et insatisfaits. En particulier, leurs commentaires laissaient entendre qu'ils étaient assez contents dans leur milieu de travail immédiat et dans leurs fonctions quotidiennes; qu'ils voyaient même dans les changements qui s'annonçaient des défis intéressants à relever. D'autre part, ils mentionnaient les ingérences nombreuses et souvent contradictoires du Ministère de l'éducation qui, par ses politiques changeantes venait constamment modifier les "façons de faire" et les modes de fonctionnement auxquels ils étaient habitués. Il y avait également une prise de conscience qu'ils étaient de plus en plus sous-rémunérés comparativement à certains groupes d'enseignant(e)s tout en assumant des responsabilités beaucoup plus lourdes et des heures de travail beaucoup plus longues.

Les sons de cloches qui nous venaient du milieu nous informaient de la complexité du problème et de l'importance de développer un cadre théorique qui permettait de tenir compte de cette complexité. De ce point de vue, certains éléments théoriques de la théorie de Herzberg apparaissaient très pertinents au problème soulevé dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous retenions de la théorie de Herzberg les différents facteurs, source de satisfaction ou d'insatisfaction au travail, tels qu'identifiés dans la théorie de Herzberg. En outre nous retenions la division des facteurs en facteurs intrinsèques (c'est-à-dire, les facteurs davantage liés au travail) et en facteurs extrinsèques (c'est-à-dire, les facteurs généralement associés au contexte du travail). Cette littérature nous permettait également de constituer un cadre théorique à trois volets (la satisfaction au travail, la perception de l'atteinte des objectifs de l'école et les projets de carrière) et d'établir une série de relations entre ces variables exprimées sous forme de 3 hypothèses principales et 5 hypothèses secondaires.

Une telle étude présente une masse de données qui est loin d'être complètement exploitée. Dans le cadre de ce rapport nous avons fait état des principaux résultats relatifs aux questions et hypothèses de recherche. Il importe d'en rappeler les grandes lignes.

LES DIRECTEURS/TRICES SONT SATISFAIT(E)S DANS LEUR TRAVAIL

De façon générale, les directeurs et directrices se disent satisfait(e)s au travail dans une moyenne de 80%. Ces résultats se rapprochent de ceux de d'autres études réalisées dans des milieux différents.

De tels résultats ne sont pas surprenants si l'on tient compte du fait que, pour la plupart des gens, le travail représente un engagement professionnel à long terme, un choix personnel de carrière et la source de revenus la plus importante dans la vie. Il existe donc des liens très étroits entre une personne et son travail. Il est donc assez normal de trouver un niveau de satisfaction élevé dans une situation que l'on pourrait appeler "normale". De ce point de vue, le niveau de satisfaction générale manifesté par les répondants augure bien et laisse présager une situation plutôt "saine".

Il faut souligner cependant que deux catégories se distinguent nettement de cette moyenne générale: c'est le cas du secteur anglophone et de réseau privé; dans le premier cas, le niveau de satisfaction générale tombe à 64% alors que pour celui du privé, la satisfaction atteint le niveau de 91%. Ces deux écarts par rapport à la moyenne demandent des éléments d'explication.

En ce qui concerne le secteur anglophone, il ne fait aucun doute que ce niveau relativement bas de la satisfaction au travail se situe à un seuil critique, qui, sans être alarmant devrait préoccuper des responsables de ce secteur de notre système d'éducation. Il ne fait aucun doute que la "crise politique" et le climat de la réforme scolaire des dernières années avaient de quoi perturber ce secteur qui avait joui, jusque là, d'une assez grande stabilité et d'une protection adéquate dans le cadre juridique de la constitution canadienne (article 93 de AANB). Le départ de beaucoup d'anglophones établis au Québec et l'orientation des enfants des nouveaux canadiens vers les écoles françaises représentaient une menace à l'existence même de beaucoup d'écoles de ce secteur. Il est fort possible que les lois scolaires et les poli-

tiques administratives d'un gouvernement voué à l'indépendance aient été perçues comme "tatillonnes" voire même comme "malveillantes" à leur égard. Les résultats des analyses montrent bien un certain niveau d'insécurité (Tableau 3.11) et une insatisfaction quant aux politiques administratives en général. Par ailleurs il n'a pas été possible d'établir une relation "significative" du point de vue statistique entre ces éléments et insatisfaction des directeurs du secteur anglophone et leur décision de poursuivre ou d'abandonner la carrière de direction d'école. Le pourcentage des directeurs anglophones qui ont signalé leur intention de poursuivre leur carrière au Québec se compare très bien à celui des directeurs francophones: 94% pour les directeurs francophones et 82% pour les directeurs anglophones.

Pour ce qui est du secteur privé, la satisfaction des directeurs et directrices semble au "beau fixe". Il faut admettre que l'école privée se trouve dans une situation assez particulière: elle est moins assujettie aux règlements et directives du gouvernement; elle a probablement été moins affectée par les changements de la réforme scolaire; ses objectifs sont possiblement plus clairs et élitistes que ceux de l'école publique. Il faut aussi ajouter que beaucoup de directeurs et directrices d'écoles privées sont des religieux et religieuses dont les attentes sont différentes de celles des laïcs. A cet égard, plusieurs religieux et religieuses à la direction d'écoles privées nous ont appelés pour nous dire qu'ils étaient incapables de répondre à plusieurs des questions sur la satisfaction en raison de leur engagement religieux (questions relatives au salaire, au projet de carrière, etc.).

Lorsque nous analysons plus en profondeur le sens véritable de cette satisfaction globale au travail, en la décortiquant en facteurs ou

composantes, on voit apparaître un portrait beaucoup moins abstrait de la vie professionnelle des directeurs et directrices au sujet de laquelle il est possible de dégager des éléments positifs et des éléments qui demanderaient des correctifs dans une perspective de développement à plus ou moins long terme du corps d'administrateurs scolaires.

L'une des découvertes les plus encourageantes fut celle de réaliser que la question qui ralliait tous les groupes de répondants et qui exprimait le mieux la source la plus grande de satisfaction au travail était celle de "servir la communauté de l'école". Quels que soient les réseaux, les secteurs, les niveaux d'enseignement, cette question ou cette dimension du travail est retenue comme la première source de satisfaction (voir Tableaux 3.10 et 3.11). en outre, si l'on prend les 4 plus importantes sources de satisfaction force nous est de reconnaître, une fois de plus, une très grande unanimité parmi les répondants; ils retiennent le service à la communauté, le travail même de direction, l'accomplissement et les valeurs morales de la tâche comme principales sources de satisfaction au travail.

Un regroupement de ces questions en termes de "facteurs de satisfaction" montre la même réalité sous des catégories différentes: la réalisation dans le travail, la vie personnelle, le travail en soi et les responsabilités sont identifiés comme les sources les plus importantes de satisfaction au travail.

Il ne fait aucun doute que ces résultats témoignent d'un dynamisme certain au sein du corps des administrateurs scolaires. Ceux-ci sont mus par des idéaux humanistes qui, sans aucun doute, ont un impact sur la vie de l'école. Egalement, de par leur nature, ces idéaux sont susceptibles d'inciter les directeurs à la générosité, au dévouement et à l'engagement professionnel.

Même si cette étude ne portait pas sur la motivation en tant que telle, le cadre théorique que nous avons adopté, et les facteurs de satisfaction que nous avons retenus nous permettent d'établir des liens entre la satisfaction au travail et la motivation au travail. En effet, selon la théorie de Herzberg, certains facteurs reliés au travail sont à la fois source de satisfaction et source de motivation. Or il appert que plusieurs des facteurs au sujet desquels les directeurs et directrices se disent satisfaits sont ceux-là même qui sont explicatifs de la motivation au travail. Par exemple, les facteurs suivants sont identifiés comme étant parmi les plus satisfaisants: réalisation dans le travail, le travail lui-même, la responsabilité inhérente au travail. Ces facteurs sont trois des cinq facteurs de motivation selon la théorie de Herzberg. Par contre, les facteurs d'avancement et de reconnaissance n'ont pas été identifiés comme source de grande satisfaction. On sait très bien que les possibilités de promotion du directeur d'école sont très limitées; ce résultat n'est donc pas surprenant. Par ailleurs, les directeurs et directrices ne considèrent pas que leur statut dans la communauté soit hautement reconnu. Est-ce à dire que les critiques acerbes à l'égard de l'école au cours des dernières années aient eu des répercussions sur le statut de directeur de l'établissement? Il est à espérer que, dans les années à venir des mesures seront prises pour mieux faire connaître et apprécier la contribution des directeurs d'école à la vie communautaire et à la société québécoise.

Dans une étude sur la satisfaction au travail, les facteurs de moins grande satisfaction ou d'insatisfaction demandent d'être examinés attentivement, car c'est à ce niveau que des correctifs peuvent être apportés à plus ou moins long terme. Dans le cadre de cette étude les

répondants ont clairement manifesté une certaine insatisfaction quant à leur salaire. Quels que soient les regroupements le salaire apparaît toujours comme "la source la plus importante" de moins grande satisfaction. Les commentaires fournis par les répondants ne laissaient aucun doute là-dessus. Ils admettaient ne pas recevoir un salaire de "quêteux" mais leur salaire ne correspondait nullement à la responsabilité de leur tâche et aux longues heures de travail qu'il leur était demandées. C'est en comparant leur salaire à celui des enseignants que le "bât blesse le plus". Ne jouissant pas de la même sécurité d'emploi, devant être en disponibilité presque 7 jours par semaine, ils considèrent leur salaire inadéquat par comparaison à celui de leurs enseignants. Une seule exception à ce sentiment unanime chez les directeurs et directrices, celui des directeurs au réseau privé. Chez les directeurs de ce réseau, le salaire ne semble pas poser de problème particulier. Il faut se rappeler que plusieurs des directeurs et directrices d'écoles privées sont des religieux et religieuses (Tableau 3.11).

Deux autres facteurs méritent notre attention: il s'agit de la supervision technique et de politiques administratives; deux dimensions importantes de l'administration. Bien que l'interprétation de ces données demande une certaine prudence, il est clair que les directeurs ne sont pas du tout satisfaits de la façon dont on les supervise, d'une part, et des politiques administratives qui sont formulées à un niveau hiérarchique plus élevé, d'autre part. Il semblerait donc que les directeurs et directrices ne soient pas satisfaits des relations administratives qu'ils entretiennent avec leurs supérieurs hiérarchiques. Les réponses fournies ne nous permettent pas de spécifier s'il s'agit des supérieurs immédiats (directeurs généraux, commissions scolaires) ou des

supérieurs à des niveaux plus élevés (MEQ); possiblement, les deux groupes de supérieurs sont visés ici. Néanmoins, cette constante dans les réponses des directeurs devrait préoccuper tous les responsables du système scolaire du Québec. Une fois la réforme scolaire, actuellement en cours, terminée, des efforts devraient être déployés pour apporter des correctifs à cette situation.

Ces considérations nous amènent à discuter des résultats relatifs aux hypothèses de recherche soulevées dans le cadre de cette recherche.

Le cadre théorique que nous avions élaboré à partir de la littérature sur la satisfaction nous incitait à faire une distinction entre les facteurs intrinsèques de satisfaction, c'est-à-dire, les facteurs directement liés au travail, et les facteurs extrinsèques de satisfaction, c'est-à-dire ceux davantage liés au contexte du travail. Rappelons que ces hypothèses étaient formulées à un moment où le système scolaire du Québec était engagé dans une période de grand changement et d'incertitude.

Dans la majorité des cas (sauf pour le réseau privé et le secteur anglophone) la valeur prédictive de notre hypothèse s'est révélée exacte. Les directeurs disent trouver une plus grande satisfaction dans le travail (et ce qui s'y rattache comme la réalisation, la responsabilité) que dans les aspects contextuels du travail. En d'autres mots, ils nous disent: "Nous aimons ce que nous faisons et nous croyons en ce que nous faisons, mais arrêtez de nous tracasser avec des règlements et des politiques administratives qui changent les règles du jeu et nous créent de l'insécurité". Si ce message est clairement exprimé dans les résultats obtenus, il faut reconnaître cependant que plus ils se disent satisfaits dans le travail, moins ils ont tendance à être négativement influencés

par les aspects contextuels du travail; comme si la satisfaction qu'ils retirent du travail les aide à passer facilement par dessus ces aspects "irritants" liés au contexte du travail.

LES DIRECTEURS/TRICES SATISFAIT(E)S ONT UNE PERCEPTION POSITIVE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE LEURS ECOLES

Si la satisfaction au travail est en quelque sorte une mesure de la performance des membres d'une organisation, la perception de l'atteinte des objectifs est une autre façon de cerner le problème de l'efficacité organisationnelle. En d'autres mots, si les directeurs et directrices d'écoles en tant que premiers responsables des établissements scolaires, se disent satisfaits et satisfaites au travail, c'est qu'ils sont contents de la façon dont ils remplissent leurs responsabilités, c'est-à-dire, contents de leur propre efficience. S'ils perçoivent positivement l'atteinte des objectifs de leurs écoles c'est qu'ils sont conscients que leurs établissements, sous leur leadership, réalisent, avec une certaine efficacité, les objectifs qui leur sont assignés.

Ces deux questions sont donc étroitement liées; elles révèlent deux facettes complémentaires de la réalité scolaire.

La publication en 1979 du document du MEQ, L'école québécoise: politique et plan d'action, spécifiait en termes généraux les objectifs des écoles québécoises pour les années à venir. Il était donc très opportun pour nous d'introduire ces éléments dans notre projet de recherche. Une deuxième hypothèse de recherche visait donc spécifiquement

à explorer la relation entre la satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles et leur perception quant à l'atteinte des objectifs de celles-ci.

Les résultats ont confirmé ce que nous soupçonnions dans notre hypothèse, à savoir, qu'effectivement, plus les directeurs et directrices étaient satisfait(e)s dans leur travail (satisfaction globale), plus ils avaient tendance à avoir une perception positive de l'atteinte des objectifs de l'école. Chose surprenante, cependant, c'est au secondaire général (écoles publiques et francophones) que cette corrélation est la plus forte alors que pour les écoles anglophones la corrélation la plus élevée se retrouve au primaire. Ces anomalies qui surgissent dans toute recherche nous rappellent que la réalité vécue est très complexe et qu'il est impossible de la saisir dans toute sa complexité à l'intérieur d'une seule étude. Sans attacher une trop grande importance à ces "surprises", il faut admettre qu'elles sont difficilement interprétables dans le cadre précis de cette recherche.

Deux autres sous-hypothèses nous amenaient à explorer la relation entre les facteurs intrinsèques et extrinsèques de satisfaction au travail et la perception de l'atteinte des objectifs de l'école. En particulier nous anticipions de trouver que plus les directeurs et directrices seraient satisfait(e)s dans leur travail comme tel (facteurs intrinsèques) plus ils auraient tendance à percevoir positivement l'atteinte des objectifs de l'école. Les résultats sont venus confirmer cette prédiction pour l'ensemble des sujets et pour la plupart des sous-groupes lorsque le nombre de répondants était suffisamment élevé. Il s'est avéré aussi que, lorsque les directeurs étaient satisfaits du contexte et des conditions de travail (facteurs extrinsèques), ils

avaient tendance à percevoir positivement l'atteinte des objectifs de l'école.

Dans l'ensemble ces résultats sont très positifs et très encourageants. Ils apportent la vision privilégiée de ceux qui sont au contact quotidien avec la réalité scolaire. La perception des directeurs et directrices contraste fortement avec les opinions négatives et parfois contradictoires véhiculées dans le grand public à l'égard de l'école. Ceci dit, il faut se rappeler cependant que les directeurs se prononçaient sur les objectifs de l'école tels que formulés dans le document officiel du Ministère de l'éducation, alors que les opinions de la société en général à l'égard de l'école s'appuient sur des attentes vagues, contradictoires et parfois irréalistes.

LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES DES ECOLES QUEBECOISES SONT DISPOSE(E)S A RESTER EN POSTE

Cette recherche soulevait une dernière hypothèse - toujous à la lumière du contexte social et historique dans lequel évoluait l'école québécoise - qui examinait la relation entre la satisfaction au travail et la décision de poursuivre dans la carrière d'administration. Rappelons qu'une littérature abondante sur le sujet nous faisait anticiper des liens étroits entre niveau de satisfaction au travail et décision de rester ou d'abandonner le poste d'administration. Il était donc tout à fait approprié de se demander si cette relation se vérifierait dans le cas des directeurs et directrices d'école du Québec et dans quel sens cette relation s'établirait.

Tel que prévu, notre hypothèse s'est vu confirmée pour l'ensemble des directeurs et directrices et pour la plupart des sous-groupes sauf pour les anglophones. Ce qui nous a surtout surpris c'est la corrélation plutôt faible entre la satisfaction et la décision de poursuivre dans la carrière. En somme, si la satisfaction au travail joue un rôle important dans cette décision il n'en demeure pas moins que beaucoup d'autres facteurs entrent nécessairement en ligne de compte dans cette décision. La situation économique des années 80 entre autres, avec la pénurie d'emplois, le haut taux de chômage, les mises à pieds dans les secteurs même spécialisés devaient être des facteurs (ainsi que d'autres) pris en considération dans une telle décision. On n'envisage pas facilement un changement d'emploi dans un tel climat économique et social. On a plutôt tendance à garder un emploi sûr, même s'il n'est pas aussi satisfaisant qu'on le voudrait. Somme toute, cette décision de rester ou de quitter un emploi est complexe; la satisfaction que le directeur ou la directrice tire de son emploi n'explique que partiellement cette décision de poursuivre dans la carrière.

Egalement, lorsque nous décortiquons les facteurs de satisfaction au travail en facteurs intrinsèques et facteurs extrinsèques nous arrivons à des résultats identiques = une corrélation légèrement supérieure pour les facteurs intrinsèques mais dans un cas comme dans l'autre une corrélation plutôt faible voire même négligeable. En d'autres mots, la satisfaction qu'un directeur tire de son travail (réalisations, responsabilités) ainsi que la satisfaction qu'il tire des conditions dans lesquelles il exerce son travail (politiques administratives, conditions de travail, etc.) ne semblent pas influer de façon significative sur sa décision de rester en poste. Comme nous l'avons signalé plus haut, d'autres facteurs interviennent dans cette décision.

REALISATIONS DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE

Il est toujours difficile de savoir à l'avance quelles seront les retombées d'une recherche comme celle que nous venons de réaliser. Les auteurs entretiennent toujours l'espoir que les résultats obtenus serviront à améliorer la vie professionnelle et la performance des sujets étudiés, en l'occurrence, les directeurs et directrices d'écoles du Québec. Si les reponsables du système scolaire québécois, à quelque niveau qu'ils soient, acquièrent une meilleure connaissance des chefs d'établissements scolaires et comprennent mieux leurs aspirations, leurs frustrations et leurs perspectives d'avenir, ils en seront plus aptes à apporter les correctifs là où ils sont nécessaires et à encourager les aspects positifs de leur vie professionnelle.

Tout en reconnaissant que ces premières visées d'une recherche demeurent toujours difficiles à évaluer parce que du domaine de l'imponderable, d'autres réalisations, plus concrètes cette fois, ont résulté de cette entreprise de recherche. Il importe de les rappeler brièvement.

D'abord, les principaux résultats de cette recherche ont été présentés à la communauté universitaire à l'occasion de deux rencontres des Sociétés Savantes du Canada, plus spécifiquement dans le cadre des Conférences annuelles de l'Association Canadienne pour l'Etude de l'Education. Le Congrès de l'ACSS de Guelph en Ontario en juin 84 a donné lieu à une première communication sur la problématique, la méthodologie et les premiers résultats bruts. La deuxième communication qui portait sur les principales hypothèses de recherche et les conclusions générales de l'étude s'est tenue à Montréal en mai 85, encore une fois, dans le cadre des assises de ACSS.

Les auteurs de cette recherche ont toujours eu le souci de communiquer les résultats aux premières personnes concernées, à savoir, les directeurs et directrices d'écoles du Québec. Grâce à l'attitude bienveillante de la Fédération Québécoise des directeurs d'écoles nous avons pu informer les directeurs de l'évolution et des résultats de cette recherche dans 3 articles parus (ou à paraître) dans la revue Information.

Trois autres articles, qui s'adressent plutôt aux éducateurs et aux spécialistes de l'éducation, sont en voie de publication dans des revues plus spécialisées telles, la revue "Education Canada", la "revue des Sciences de l'Education" et la "revue Canadienne de l'éducation".

Dans l'attribution des fonds de recherche, le FCAR insiste beaucoup sur l'importance de former des jeunes chercheur(e)s à l'occasion des recherches subventionnées par elle. Ce fut là un de nos premiers objectifs, sacrifiant quelquefois la rapidité et l'efficacité au profit d'une formation de jeunes chercheurs inexpérimentés. Ces efforts ont été grandement récompensés si l'on examine le nombre de thèses réalisées ou en voie de réalisation.

Deux thèses de maîtrise ont déjà été déposées et acceptées: la première a pour titre "La Satisfaction Générale au travail des directeurs et directrices des institutions francophones de l'enseignement privé du Québec". La deuxième, "La dimension historico-culturelle dans le problème de la satisfaction au travail des directeurs d'écoles du Québec: le cas de la Beauce". Une troisième est en bonne voie de réalisation; elle porte le titre suivant: "Une étude comparative de la satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles du Québec".

Enfin quatre thèses de doctorat sont en cours dont deux devraient faire l'objet d'un dépôt à l'été 85. Elles ont pour titre: "Satisfaction au travail et cheminement de carrière des directeurs d'écoles publiques francophones et anglophones du Québec" et "La satisfaction au travail et ses déterminants dans le changement d'emploi chez les enseignants du primaire en Republique du Mali".

A tous ceux et celles qui ont été associé(e)s d'une façon ou d'une autre à cette étude, qui ont vécu avec nous les moments de grandes joies inhérentes à toute découverte mais aussi qui ont ressenti à l'occasion des moments de fatigue et d'épuisement, nous vous disons merci de votre collaboration.

Claude Deblois

Claude Deblois

Jean Moisset

BIBLIOGRAPHIE

CORBO, A., "Le point de vue d'un directeur général". Revue Information, 19 (7), 1980.

FRISEN, D., HOLDAWAY, E. et RICE, A.W., "Administrator satisfaction". The canadian administrator, Department of educational administration, University of Alberta, vol. XXI, No 2, nov. 1981.

HERZBERG, F., Le travail et la nature de l'homme, 3e édition, Entreprises modernes d'éditions, Paris, 1959.

HERZBERG, F. et al., The motivation to work, New York, Wiley, 1959.

HOY, W. et MISKEL, C., Educational Administration: Theory, Research and Practice. New York: Random House, Inc., 1978.

IANNONE, Ron, "What Motivates principals?" The Journal of Educational Research, vol. 66, No 6, p. 2602.

KNOOP, R., "Job satisfaction of teacher and attainment of School goals". The canadian administrator Department of educational administration, vol. XXI, No 1, octobre 1981.

LA PRESSE, 11 mai 1981.

LE DEVOIR, 10 décembre 1980.

LE DEVOIR, 29 octobre 1982.

LEVY-LEBOYER, C., Psychologie des Organisations. Paris: Presses universitaires de France, 1974.

LOCKE, E., "The Nature and Causes of Job Satisfaction". In M. Dunnette (ed.) Handbook of Industrial and Organisational Psychology, Chicago, Rand McNally, 1976.

McCONNELL, A.W., "Why California Is Losing Its Principals". Journal of Secondary Education, XXXXVI, 1971.

MORSE, C.K., "Career perspectives and Job Satisfaction of School principals", Thèse de doctorat, Université de l'Orégon, 1974.

MORTON, R.J., "The influence of selected factors on the job satisfaction and Career development of the 1930-1973". Ph-D.S. from the University of Wisconsin, thèse de doctorat, 1977.

NIAS, J., "Teacher Satisfaction and dissatisfaction, Herzberg "two factors" hyppothesis revised". British Journal of Sociology, vol. 2, No 3, 1981.

ORTLOFF, W.G., "The use of the Inequity Theory in Predictinig Job Satisfaction among High School Administrators". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Oklahoma State University, 1980.

OUELLET, Roland, "Implication sociale du directeur d'école". Information, Revue de la FQJE, Octobre 1981.

PESKIN, DEAN, The Doomsday Job. New York: Amacom, 1971.

PORTER, L.W. et al., Beahavior in Organizations. New York: McGraw-hill, 1975.

PRICE, L., "Organizational Stress and Job Satisfaction in Public High School Teachers." Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, 1970.

SCHMITT, G.L., "Job Satisfaction among Secondary School Administrtion.' Educational Administration Quarterly, vol. 12, No 2.

SMITH, P.C., KENDALL, L.M. et HULIN, C.L., The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement, Chicago Rand McNally, 1969.

THIETART, Raymond A., La dynamique de l'homme au travail. 1ee éd. d'Organisation Paris, 1977.

THOMPSON, S. et DE LEONIBUS, N., "Pushout principals: why they leave and wherethey go". NASSP, vol. 63, No 431, December 1979, pp. 1-9.

VETTER, Eric W., "Role Pressure and The School Principal", NASSP Bulletin, LX November 1976, pp. 11-23.

VROOM, V., Work and Motivation. New York, John Wiley, and Sons, 1964.

WEISS, Dimitri, Relations industrielles. 2e éd. Sirey, Paris 1980.

APPENDICE A

QUESTIONS 3 & 23

Question 3: Le nombre d'années d'étude reconnu par votre employeur.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0-9	10	0.6	2	2.2	-	-	10	0.6	3	0.7	8	0.6	12	0.6
10-19	1709	96.2	80	88.9	159	95.2	1555	96.1	391	94.4	1274	96.2	1789	95.9
20-29	40	2.3	5	5.6	5	3.0	36	2.2	16	3.9	27	2.0	45	2.4
30 et +	17	1.0	3	3.3	3	1.8	17	1.1	4	1.0	16	1.2	20	1.1
Total	1776	100.0	90	100.0	167	100.0	1618	100.0	414	100.0	1325	100.0	1886	100.0
	$\bar{x}$ = 17.2		$\bar{x}$ = 18.2		$\bar{x}$ = 17.7		$\bar{x}$ = 17.2		$\bar{x}$ = 17.7		$\bar{x}$ = 17.1		$\bar{x}$ = 17.3	

Question 4: Expérience en milieu scolaire.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	70	3.9	9	9.9	19	11.2	52	3.2	11	2.7	51	3.8	79	4.2
11-20	816	45.5	29	31.9	76	45.0	730	44.7	176	42.4	604	45.2	845	44.9
21-30	663	37.0	34	37.4	60	35.5	611	37.4	179	43.1	483	36.1	697	37.0
31 et +	244	13.6	19	20.9	14	8.3	241	14.7	49	11.8	199	14.9	263	14.0
Total	1793	100.0	91	100.0	169	100.0	1634	100.0	415	100.0	1337	100.0	1884	100.0
	$\bar{x}$ = 21.5		$\bar{x}$ = 22.7		$\bar{x}$ = 19.5		$\bar{x}$ = 21.9		$\bar{x}$ = 21.9		$\bar{x}$ = 21.7		$\bar{x}$ = 21.6	

Question 5: Expérience dans la direction scolaire.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	875	49.0	65	69.9	85	50.6	812	49.8	223	53.9	630	47.3	940	50.0
11-20	831	46.5	24	25.8	74	44.0	748	45.9	184	44.4	631	47.3	855	45.5
21 et +	80	4.5	4	4.3	9	5.4	69	4.2	7	1.7	72	5.4	84	4.5
Total	1786	100.0	93	100.0	168	100.0	1629	100.0	414	100.0	1333	100.0	1879	100.0
	$\bar{x}$ = 10.8		$\bar{x}$ = 7.8		$\bar{x}$ = 10.6		$\bar{x}$ = 10.7		$\bar{x}$ = 9.9		$\bar{x}$ = 11		$\bar{x}$ = 10.7	

Question 6: Travail en dehors du milieu scolaire.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	791	44.3	43	46.7	118	70.2	662	40.7	185	44.6	923	68.9	834	44.4
Non	995	55.7	49	53.3	50	29.8	966	59.3	230	55.4	416	31.1	1044	55.6
Total	1786	100.0	92	100.0	168	100.0	1628	100.0	415	100.0	1339	100.0	1878	100.0

Question 8: Diplôme le plus élevé détenu par le répondant.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bacc Brevet-Licence	1321	73.8	57	61.3	75	44.9	1268	77.6	268	64.6	1021	76.3	1378	73.2
Maîtrise	386	21.5	28	30.1	88	52.7	289	17.7	128	30.8	250	18.7	414	22.0
Doctorat	4	0.2	5	5.4	1	0.6	5	0.3	7	1.7	-	-	9	0.5
Autres	79	4.4	3	3.2	3	1.8	72	4.4	12	2.9	67	5.0	82	4.4
Total	1790	0.4	93	100.0	167	100.0	1634	100.0	415	100.0	1338	100.0	1883	100.0

Question 9: Diplôme avec mention "administration scolaire".

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	647	36.1	16	174.	60	35.5	579	35.4	153	37.0	476	35.5	663	35.2
Non	1146	63.9	76	82.6	109	64.5	1055	64.6	261	63.0	863	64.5	1222	64.8
Total	1793	100.0	92	100.0	169	100.0	1634	100.0	414	100.0	1339	100.0	1885	100.0

Question 10: Travail parallèle rémunéré.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	79	4.4	8	8.6	7	4.2	76	4.6	24	5.8	53	3.9	87	4.6
Non	1718	95.6	85	91.4	161	95.8	1564	95.4	392	94.2	1290	96.1	1803	95.4
Total	1797	100.0	93	100.0	168	100.0	1640	100.0	416	100.0	1343	100.0	1890	100.0

Question 11: Autre fonction occupée dans la commission scolaire.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	143	8.0	19	21.1	13	7.7	140	8.6	31	7.5	109	8.1	162	8.6
Non	1651	2.0	71	78.9	156	92.3	143	1.4	383	92.5	1230	91.9	1722	91.4
Autre	1794	100.0	93	100.0	16	100.0	1633	100.0	414	100.0	133	100.0	1884	100.0

Questions 12 à 17: Nombre d'écoles physiques par répondant (Q.12)
Nombre d'élèves par écoles physiques (Q.13-17) (moyennes)

Questions		Public	Privé	Anglophone	Francophone	Secondaire	Primaire	Global
Q.12	$\bar{x}$	1.37	1.02	1.26	1.36	1.12	1.39	1.35
Q.13	$\bar{x}$	488	478	452	491	848	356	488
Q.14	$\bar{x}$	217	317	192	219	470	199	218
Q.15	$\bar{x}$	118	145	81	120	141	121	118
Q.16	$\bar{x}$	89	-	81	120	141	121	118
Q.17	$\bar{x}$	26	-	70	94	236	77	86

Question 19: Nombre d'écoles ayant des élèves en difficulté d'apprentissage.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	98	5.7	2	2.4	16	10.3	79	5.1	34	8.7	34	2.6	100	5.6
Non	1617	94.3	81	97.6	139	89.7	1485	94.9	357	91.3	1251	97.4	1698	94.4
Total	1715	100.0	83	100.0	155	100.0	1564	100.0	391	100.0	1285	100.0	1798	100.0

Question 20: Programme d'enseignement dispensé par l'école dirigée par le répondent.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Enseignement général	111	33.1	70	93.3	42	56.0	125	41.0	120	36.4	-	-	181	44.1
Enseignement professionnel	20	6.0	4	5.3	2	2.7	20	6.6	19	5.8	-	-	24	5.9
Enseignement général et professionnel	20	60.9	1	1.3	31	41.3	160	52.5	191	57.9	-	-	205	50.0

Question 21: Langue d'enseignement de l'école.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Français	1567	37.2	73	79.3	-	-	-	-	348	83.9	1213	90.5	1640	86.9
Anglais	161	9.0	8	8.7	-	-	-	-	48	11.6	83	6.2	169	9.0
Français et Anglais	65	3.6	11	11.8	-	-	-	-	19	4.6	45	3.4	76	4.0
Autres (INUIT)	3	0.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0.2
Total	1796	100.0	92	100.0	-	-	-	-	415	100.0	1341	100.0	1888	100.0

Question 22: Confessionnalité de l'école.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Catholiques	1644	91.5	77	82.8	74	44.0	1612	98.4	374	8.	1259	93.8	1721	91.1
Protestants	127	7.1	3	3.2	80	47.6	18	1.1	32	7.7	73	5.4	130	6.9
Neutre	13	0.7	9	9.7	10	6.0	4	0.2	7	1.7	4	0.3	22	1.2
Autre	10	0.6	4	4.3	2	1.2	5	0.3	2	0.5	6	0.4	14	0.7
2 Confessionnalités	2	0.1	-	-	2	1.2	-	-	1	0.2	-	-	2	0.1
Total	1796	100.0	93	100.0	168	100.0	1639	100.0	416	100.0	1342	100.0	1889	100.0

Question 23: Localisation de l'école.

Secteurs	Public		Privé		Anglophone		Francophone		Secondaire		Primaire		Global	
Catégories	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbain	652	36.5	48	51.6	90	53.6	564	34.6	176	42.5	475	35.6	700	372.
Semi-urb.	559	31.3	26	28.0	44	26.2	527	32.3	128	30.9	431	32.3	585	31.1
Rural	568	31.8	19	20.4	32	19.0	533	32.7	108	26.1	423	31.7	587	31.2
?	5	0.3	-	-	-	-	5	0.3			4	0.3	5	0.3
2 Régions	3	0.2	-	-	2	1.2	1	0.1	2	0.5	1	0.1	3	0.2
Total	1787	100.0	93	100.0	168	100.0	1630	100.0	414	100.0		100.0	1880	100.0

APPENDICE B

LETTRES ADRESSEES AUX DIRECTEURS ET DIRECTRICES

FQDE

Anjou, le 25 octobre 1982

Chère et cher collègue,

Vous recevez avec la présente, un questionnaire préparé par MM. Claude Deblois et Jean Moisset, du service d'administration scolaire de l'université Laval.

Notre fédération a supporté cette recherche sur le directeur d'école parce que nous croyons qu'elle servira à l'amélioration des "conditions d'exercice de notre profession". Il est bien important que vous apportiez votre collaboration à cette enquête, sachant qu'elle servira à l'avancement de notre profession.

Je vous remercie de donner quelques minutes de votre temps pour la cause des directeurs d'école, et je vous assure de mon entière disponibilité.

Pour le Conseil d'administration

Le président

Réal de Guire

LA FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

7855, boulevard L.-H. Lafontaine - suite 100 - Anjou, Québec H1K 4E4 Téléphone: (514) 353-7511

UNIVERSITÉ LAVAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC CANADA
G1K 7P4

Sainte-Foy, le 25 octobre 1982

Madame,
Monsieur,

Nous vous prions de trouver ci-joint un questionnaire portant sur la satisfaction (ou l'insatisfaction) des directeurs et directrices d'écoles du Québec. Il s'agit d'une recherche qui nous apparaît importante puisqu'elle vise à faire mieux connaître la position complexe du directeur au sein de son école, surtout à un moment où l'on s'apprête à accroître ses responsabilités déjà lourdes. N'est-il pas temps en effet de se mettre à l'écoute des premiers intéressés? C'est là le principal objectif visé par cette recherche.

Vous comprenez que le succès de notre démarche dépend entièrement de votre collaboration que nous sollicitons volontiers. Il est essentiel que ce soit le directeur lui-même qui réponde au questionnaire. D'après notre prétest, le temps de réponse est d'environ 35 minutes.

Les données recueillies au moyen de ce questionnaire seront traitées par ordinateur et seront gardées strictement confidentielles. Nous nous ferons un plaisir de vous communiquer les résultats dans votre revue Information.

Merci de votre collaboration.

Jean Boisset

Claude Deblois

UNIVERSITÉ LAVAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC, CANADA
G1K 7P4

Québec, le 24 novembre 1982

Vous avez sans doute reçu un questionnaire portant sur les problèmes de satisfaction des directeurs et directrices d'école du Québec, leur projet de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école.

Si vous l'avez déjà rempli et retourné, nous vous en remercions. Dans le cas contraire, auriez-vous l'obligeance de le faire le plus rapidement possible.

Au cas où vous auriez besoin d'informations additionnelles, n'hésitez pas à nous appeler à l'un ou l'autre de ces numéros:

(418) 656-2775 (Claude Deblois)
(418) 656-2994 (Jean Moisset)

Nous vous renouvelons l'expression de nos sincères remerciements pour votre collaboration.

Claude Deblois

Claude Deblois Jean Moisset

/ltg

McGill University

ADMINISTRATION AND POLICY STUDIES IN EDUCATION

October 25th, 1982

Dear Principal:

I need your help and cooperation. I am presently working on a research project regarding the present levels of satisfaction and dissatisfaction of Quebec Principals. The project is a joint venture between researchers at McGill and the University of Laval.

As you are well aware, the role of the principal in Quebec Schools is becoming increasingly complex. To date there is no study involving all Quebec principals which has obtained information about their perceptions of their job satisfaction We think this should be rectified. As you can easily understand, the success of our venture rests entirely with your willingness to collaborate with us. It is imperative that only principals respond to the enclosed questionnaire. Our pre-test indicates that it will take you about 35 minutes to complete.

The individual questionnaire results will be handled with strictest confidentiality. I have spoken to both QASA and QACSA and have told them that the overall results of this research effort will be available in preliminary form in early spring. They indicate that they look forward to receiving the results.

Please take the 35 minutes right now, answer the questionnaire and return it to me care of the University of Laval. I appreciate your cooperation and would be glad to answer any inquiries regarding the study.

Sincerely,

Charles Lusthaus

Charles S. Lusthaus

CL:lk
encl.

Postal address: 3724 McTavish Street, Montreal, PQ, Canada H3A 1Y2

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

Groupe de Recherche
en Administration Scolaire (G.R.A.S.)

Satisfaction au travail des directeurs et directrices d'écoles, leurs projets de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école québécoise.

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval

Octobre 1982

DIRECTIVES

Ce questionnaire porte sur votre satisfaction au travail. Il s'adresse aux directeurs (trices) d'écoles qui sont les seul(e)s invité(e)s à y répondre. Évidemment, il n'y a pas de réponses bonnes ou mauvaises.

Les données recueillies seront traitées de manière strictement CONFIDENTIELLE.

De manière générale, vous serez invité(e) à répondre aux questions de la manière suivante:

- soit en encerclant le sigle ou le chiffre approprié.
  exemple: êtes-vous inscrit(e) présentement à un cours universitaire ?

  - Oui ..... (1)
  - Non 2

  Votre sexe ? ..... M (F)

- soit en fournissant l'information dans la(les) case(s) appropriée(s).

  exemple: Votre âge ? ..... | 3 | 2 |

N.B.: Ne soyez pas surpris du caractère général et même vague de certaines questions. C'est que la section sur la satisfaction est tirée d'un questionnaire standardisé qui a été utilisé dans les organisations et secteurs les plus divers et pas seulement en milieu scolaire. Ce choix permettra des comparaisons fort utiles par contre.

Le système de numérotation à l'extrême droite de la feuille servira à des fins de traitement informatisé. N'y faites pas attention.

Merci encore de votre collaboration.

QUESTIONNAIRE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

PREMIÈRE PARTIE

(CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DU (DE LA) RÉPONDANT(E)
ET FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'ÉCOLE)

A- Caractéristiques personnelles du (de la) répondant(e).

Veuillez répondre soit en écrivant la réponse dans la case appropriée, soit en encerclant le chiffre ou le sigle approprié.

1. Votre sexe ? (12)
   - Masculin 1
   - Féminin 2

2. Votre âge ? ☐☐ (13-14)

3. Le nombre d'année d'étude reconnu par votre employeur ☐☐ (15-16)

4. Le nombre d'années d'expérience que vous avez en milieu scolaire (comptez l'année scolaire en cours) ☐☐ (17-18)

5. Le nombre d'années d'expérience que vous avez en tant que directeur d'école (principal). (Comptez l'année scolaire en cours.) ☐☐ (19-20)

6. Avez-vous déjà eu une expérience de travail en dehors du milieu scolaire ? (21)
   - Oui 1
   - Non 2

7. Quel est votre état civil ? (22)
   - célibataire 1
   - marié(e) ou en union de fait 2
   - religieux(se) 3
   - veuf(ve) 4
   - séparé(e) 5
   - autre 6

8. Indiquez le diplôme le plus élevé que vous détenez ? (23)
   - Bacc ès art ou brevet A ou baccalauréat spécialisé ou encore licence 1
   - Maîtrise 2
   - Doctorat 3
   - Autres (spécifiez) 4

9. Détenez-vous un diplôme avec mention administration scolaire ? (encerclez) (24)
   - Oui 1
   - Non 2

10. Effectuez-vous un travail parallèle rémunéré autre que celui de directeur d'école ? (encerclez) (25)
    - Oui 1
    - Non 2

    Précisez, si vous jugez bon : _____

11. En plus de votre position comme directeur d'école, occupez-vous une autre fonction dans votre Commission scolaire ? (26)
- Oui 1
- Non 2

B– Fiche signalétique de l'école.

12. Veuillez indiquer le nombre d'écoles (physiques) dont vous êtes responsable ..... (27-28)

Si vous avez reçu plus d'un questionnaire, veuillez répondre à un questionnaire et nous retourner également les autres en y inscrivant sur la première page "déjà rempli".

13. Si vous êtes directeur d'une seule école, (physique) veuillez indiquer le nombre d'élèves de cette école ..... (29-32)

14. Si vous êtes directeur de plus d'une école, veuillez indiquer le nombre d'élèves de chacune de ces écoles.
- Première école ..... (33-34-35)
- Deuxième école ..... (36-37-38)
- Troisième école ..... (39-40-41)
- Quatrième école ..... (42-43-44)

15. Quel(s) niveau(x) d'enseignement votre école dispense-t-elle ? (encerclez) (45)
- Primaire 1
- Secondaire 2
- Primaire et secondaire 3
- Secondaire et collégial 4

Veuillez indiquer en encerclant le chiffre approprié si votre école ne comprend que des élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. (46)
- Oui 1
- Non 2

16. Si votre école dispense un enseignement au secondaire deuxième cycle, offre-t-elle des programmes (encerclez) (47)
- en enseignement général seulement 1
- en enseignement professionnel seulement 2
- en enseignement général et professionnel 3

17. Quel est la langue d'enseignement de votre école ? (encerclez) (48)
- Français 1
- Anglais 2
- Français et anglais 3

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No. _____

18. Quelle est la confessionnalité de votre école ? (49)
- Catholique 1
- Protestante 2
- Neutre 3
- Autre 4

Précisez: _____

19. Votre école est-elle située dans un centre ? (Encerclez le chiffre approprié) (50)
- urbain (une des grandes villes de la province i.e. offrant les services et avantages particuliers aux grandes agglomérations urbaines: Québec, Montréal, Trois-Rivières, etc.) 1
- semi-urbain (dans la banlieue d'une grande agglomération, i.e. près d'une grande agglomération tout en jouissant des avantages de la campagne) 2
- rural 3

DEUXIÈME PARTIE

SATISFACTION AU TRAVAIL

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis (je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié, exemple: TS Ⓢ N I TI)

20. La possibilité d'être utile aux autres ..... TS S N I TI (51)

21. L'occasion de mettre en pratique certaines de mes idées ..... TS S N I TI (52)

22. La possibilité de travailler d'une façon autonome ..... TS S N I TI (53)

23. La variété dans mon travail ..... TS S N I TI (54)

24. La possibilité que d'autres collègues fassent appel à mes conseils ..... TS S N I TI (55)

25. La possibilité de faire le genre de travail qui correspond le mieux à mes capacités ..... TS S N I TI (56)

26. La possibilité de compréhension réciproque entre mes supérieurs hiérarchiques et moi-même ..... TS S N I TI (57)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis
(je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle appropriée).

31	27. Le salaire que je touche en retour de mon travail	TS S N I TI	(58)
32	28. Les conditions matérielles de travail (chauffage, éclairage, ventilation, espace physique, etc.)	TS S N I TI	(59)
33	29. Les possibilités d'avancement dans mon emploi	TS S N I TI	(60)
34	30. L'esprit de collaboration entre mes collègues de travail	TS S N I TI	(61)
35	31. L'opportunité de planifier moi-même mon travail	TS S N I TI	(62)
36	32. La manière dont je suis apprécié pour un travail bien fait	TS S N I TI	(63)
37	33. Être actif la plupart du temps	TS S N I TI	(64)
38	34. L'opportunité d'être au service de la communauté	TS S N I TI	(65)
39	35. La possibilité de prendre des initiatives dans mon travail	TS S N I TI	(66)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

_____

_____

_____

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis (je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié).

40	36. La possibilité de travailler sans aller à l'encontre de mes convictions religieuses ..... TS S N I TI	(67)
41	37. L'opportunité de travailler seul(e) ..... TS S N I TI	(68)
42	38. La possibilité d'être quelqu'un dans la communauté ..... TS S N I TI	(69)
43	39. Les politiques de la commission scolaire et la façon dont elles sont appliquées ..... TS S N I TI	(70)
44	40. La façon dont mon supérieur hiérarchique traite ses subordonnés ..... TS S N I TI	(71)
45	41. La sécurité que me procure mon emploi ..... TS S N I TI	(72)
46	42. L'environnement physique de mon lieu de travail ..... TS S N I TI	(73)
47	43. Les possibilités de promotion dans cet emploi ..... TS S N I TI	(74)
48	44. La compétence de mes supérieurs dans la prise de décisions (compétence des supérieurs) ..... TS S N I TI	(75)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

_____

_____

_____

LÉGENDE

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis
je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié)

49 45. La possibilité de développer d'étroites relations avec mes collègues ..... TS S N I TI (76)

50 46. La possibilité de jouir d'une certaine autonomie dans la prise de décision dans le cadre de mon travail ..... TS S N I TI (77)

51 47. La possibilité d'obtenir le plein crédit pour le travail que je fais ..... TS S N I TI (78)

52 48. La satisfaction personnelle pour le travail bien fait ..... TS S N I TI (79)

53 49. L'opportunité d'aider les gens ..... TS S N I TI (80)

[2] (1-11)

54 50. La possibilité de travailler sans aller à l'encontre de mes principes ..... TS S N I TI (12)

55 51. Les éléments routiniers de mon travail ..... TS S N I TI (13)

56 52. L'opportunité de superviser d'autres personnes ..... TS S N I TI (14)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No: _____

_____

_____

_____

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis
(je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié)

57	53. Les occasions de mettre en valeur mes meilleures capacités ..... TS S N I TI	(15)
58	54. La manière dont les politiques administratives sont communiquées au personnel ..... TS S N I TI	(16)
59	55. Comment mon salaire se compare avec celui d'un emploi similaire dans d'autres organisations ..... TS S N I TI	(17)
60	56. La façon dont les promotions sont accordées dans la commission scolaire ..... TS S N I TI	(18)
61	57. La reconnaissance pour le travail que je fais ..... TS S N I TI	(19)
62	58. La possibilité de se tenir occupé ..... TS S N I TI	(20)
63	59. La possibilité d'être innovateur dans la manière d'accomplir le travail ..... TS S N I TI	(21)
64	60. La possibilité de travailler sans léser les autres ..... TS S N I TI	(22)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis (je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié)

65	61. L'opportunité de travailler indépendamment des autres	TS S N I TI	(23)
66	62. La possibilité d'être important aux yeux des autres	TS S N I TI	(24)
67	63. La stabilité de mon emploi	TS S N I TI	(25)
68	64. Le salaire correspondant à la somme de travail que je fournis	TS S N I TI	(26)
69	65. La façon dont mon supérieur apporte son aide à l'occasion de problèmes difficiles	TS S N I TI	(27)
70	66. L'opportunité de toujours donner le meilleur de moi-même ...	TS S N I TI	(28)
71	67. La possibilité d'accomplir des tâches variées dans le travail	TS S N I TI	(29)
72	68. La possibilité de donner des instructions aux autres relativement à leur travail	TS S N I TI	(30)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No : _____

LÉGENDE:

TS: très satisfait
S: satisfait
N: neutre, indécis (je n'arrive pas à me décider)
I: insatisfait
TI: très insatisfait

Par rapport aux énoncés suivants, relativement à mon travail actuel, je me sens: (veuillez encercler le sigle approprié)

73	69.	La possibilité d'user de mes habiletés et de mes compétences	TS	S	N	I	TI	(31)
74	70.	La façon dont la commission scolaire (commissaires, directeur général et autres cadres) traite ses employés	TS	S	N	I	TI	(32)
75	71.	Les relations personnelles entre supérieurs et employés	TS	S	N	I	TI	(33)
76	72.	La manière dont la commission scolaire se comporte dans les cas de congédiement, de mutation et de mise en disponibilité de son personnel	TS	S	N	I	TI	(34)
77	73.	Les conditions de travail	TS	S	N	I	TI	(35)
78	74.	La façon dont mon supérieur initie ses subordonnés à leurs tâches	TS	S	N	I	TI	(36)
79	75.	La bonne entente entre mes collègues (pairs ou subordonnés) de travail	TS	S	N	I	TI	(37)
80	76.	La possibilité d'avoir une position sociale claire et reconnue dans la communauté	TS	S	N	I	TI	(38)
81	77.	Les responsabilités dans mon travail	TS	S	N	I	TI	(39)
82	78.	Le sentiment d'accomplissement que je retire de mon emploi	TS	S	N	I	TI	(40)
83	79.	La possibilité de rester continuellement occupé	TS	S	N	I	TI	(41)

Si vous êtes directeur d'école secondaire seulement, veuillez passer à la question 85.

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

TROISIÈME PARTIE

ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE

ÉCOLE PRIMAIRE

Sur la base de votre expérience et de vos informations, diriez-vous que les objectifs suivants de votre école sont atteints de façon:

LÉGENDE:

TS: très satisfaisante
S: satisfaisante
PMS: plus ou moins satisfaisante
I: insatisfaisante
TI: très insatisfaisante

Veuillez encercler le sigle approprié.

84 80. **Permettre** à l'enfant d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales (lire, écrire, compter). Objectifs atteints d'une façon ..... TS S PMS I TI (42)

85 81. Développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer ..... TS S PMS I TI (43)

86 82. Développer des possibilités corporelles de l'enfant ..... TS S PMS I TI (44)

87 83. **Permettre** le développement social de l'enfant ..... TS S PMS I TI (45)

88 84. **Favoriser** l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli ..... TS S PMS I TI (46)

Si vous êtes directeur d'école primaire seulement, veuillez passer à la question 94.

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No : _____

ÉCOLE SECONDAIRE

Sur la base de vos informations et de votre expérience, veuillez répondre aux questions suivantes soit en encerclant le chiffre ou le sigle ou soit en fournissant l'information dans la case appropriée.

LÉGENDE:

TS: très satisfaisant
S: satisfaisant
PMS: plus ou moins satisfaisant
I: insatisfaisant
TI: très insatisfaisant

---

89 85. Diriez-vous que votre école assure la formation générale (préparation aux études supérieures) des élèves de manière ..... TS S PMS I TI (47)

ou

cette question ne s'applique pas ..... ☐

90 86. Diriez-vous que les élèves de votre école réussissent les examens du ministère de l'éducation de manière ..... TS S PMS I TI (48)

Veuillez indiquer approximativement le pourcentage des élèves qui réussissent aux examens du Ministère.

91 secondaire 3 ..... _____ % (49-50-51)
92 secondaire 4 ..... _____ % (52-53-54)
93 secondaire 5 ..... _____ % (55-56-57)

94 87. Diriez-vous que votre école prépare les élèves à la vie professionnelle (pour le marché du travail) de manière ..... TS S PMS I TI (58)

ou

cette question ne s'applique pas ..... ☐

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

_____

_____

_____

LÉGENDE:

TS: très satisfaisante
S: satisfaisante
PMS: plus ou moins satisfaisante
I: insatisfaisante
TI: très insatisfaisante

Veuillez répondre aux questions suivantes soit en encerclant le chiffre ou le sigle, soit en fournissant l'information dans la case appropriée

88. Au cours de la dernière année scolaire (81-82), quel est le pourcentage d'élèves qui ont abandonné leurs études ?

95 en secondaire 3 ..... ____ % (59-60-61)
96 en secondaire 4 ..... ____ % (62-63-64)
97 en secondaire 5 ..... ____ % (65-66-67)

98 89. Diriez-vous que votre école inculque un sens des responsabilités aux élèves de manière ..... TS S PMS I TI (68)

99 90. En moyenne, par année, à combien estimez-vous approximativement le montant des bris dans votre école ? ..... ☐☐☐☐☐ (69-73)

100 91. Diriez-vous que votre école favorise le développement d'une pensée autonome chez les élèves de manière ..... TS S PMS I TI (74)

101 92. En moyenne par mois, vous faites face à combien d'incidents relatifs à des actions illégales (comme vol, drogues, etc.) ? ..... ☐☐ (75-76)

102 93. Diriez-vous que votre école permet aux élèves d'acquérir une discipline de travail de manière ..... TS S PMS I TI (77)

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No : _____

_____

_____

_____

QUATRIÈME PARTIE

CHEMINEMENT DE CARRIÈRE

Comment voyez-vous votre projet de carrière ?
(pour répondre, veuillez encercler le chiffre approprié)

103 94. J'entends poursuivre ma carrière comme directeur d'école (78)

- Oui 1
- Non 2

104 95. Si l'occasion m'est offerte, j'envisage de poursuivre une carrière d'administrateur scolaire à des échelons supérieurs (Ministère de l'Éducation, direction régionale, Commission scolaire, etc.) (79)

- Oui 1
- Non 2

105 96. J'aimerais bien revenir à l'enseignement, si les conditions de retour étaient adéquates. (80)

- Oui 1
- Non 2

3 (1-11)

106 97. Si on vous offrait un poste dans des conditions de travail (salaire – avantages sociaux) à peu près identiques en dehors du système scolaire, est-ce que vous accepteriez ? (12)

- Oui 1
- Non 2

107 98. Avez-vous déjà envisagé de quitter le système scolaire ? (13)

- Oui 1
- Non 2

108 99. Avez-vous fait application à un ou des postes en dehors du système scolaire ? (14)

- Oui 1
- Non 2

109 100. Quelle que soit la façon dont vous avez répondu aux questions ci-dessus, envisagez-vous ce projet de carrière, (15)

- Au Québec 1
- Hors Québec 2

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, PRÉCISEZ LA(LES) QUESTION(S) No.: _____

CINQUIÈME PARTIE

SYNTHÈSE FINALE

Veuillez répondre aux questions suivantes en encerclant le chiffre ou le sigle approprié.

110 101. D'après vous, est-ce que le projet éducatif est un instrument qui favorise une meilleure atteinte des objectifs de l'école ? (16)

- Oui 1
- Non 2

111 102. Où en est le projet éducatif dans votre école ? (17)

- pas encore de projet éducatif 1
- en voie d'élaboration (discussions) 2
- en voie de réalisation (appliqué) 3
- rédigé, mais non mis en application 4

112 103. Sur la base de votre connaissance de la réforme scolaire (Laurin) et de ses implications quant au rôle du directeur d'école, vous sentez-vous personnellement prêt à assumer ces responsabilités ? (18)

- Oui 1
- Non 2

113 104. De façon générale, diriez-vous que dans votre travail vous êtes (19)

- très satisfait ..... TS
- satisfait ..... S
- Plus ou moins satisfait ..... PMS
- insatisfait I
- très insatisfait ..... TI

114 105. Si vous aviez de nouveau à choisir, accepteriez-vous de devenir directeur d'école ? (20)

- Oui 1
- Non 2

COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU, SUR LA(LES) QUESTION(S) No. : _____